

Fakultet for helse og sosialvitenskap

Nina Nasset

Masteroppgave karriereveiledning

Vad får jag för jobb?

Kvalitativ studie om universitetsstudenters
lärande av karriärkompetenser

What kind of job will I get?

Master i karriereveiledning, 45 studiepoeng

2020

FÖRORD

Jag har haft många lärorika stunder på masterprogrammet i karriärvägledning. Speciellt tänker jag på alla samlingarna på Lillehammer. Det har varit några av höjdpunkterna i min egen karriär. I mötet med trevliga studenter och kunniga lärare har mina kompetenser fått växa till sig. Tillsammans har vi stött och blött både karriärteorier, policys och paradigmen. Ja, en och annan vetenskapsfilosof har vi också hunnit med. TACK alla medstudenter för givande samtal och allt ni har lärt mig. Speciellt Tonje och Anna-Margrethe som har följt mig hela vägen i mål. Utan peppande meddelanden på mobilen, och svar på allt som kan röra sig i huvudet på en förvirrad masterstudent, hade jag inte tagit mig ända hit. Båda har ni gjort mig mycket klokare! Ett stort TACK förstås till hela ämnesmiljön på Høgskolen i Innlandet. Speciellt till dig, Inger Marie Bakke, min handledare i med- och motvind. Jag har uppskattat ditt lugn och din forskarskicklighet. Av våra samtal har jag lärt mig otroligt mycket om ”hantverket”. Tacksamhet även till Hilde Farmen med kollegor på biblioteket.

Att skriva en empirisk masteruppsats hade inte varit möjligt utan mina tre intervjupersoner. Till er säger jag TUSEN TACK för att ni tog er tid och hade lust att delta. När arbetet har stått stilla, har jag gått tillbaka till intervjuerna och fått ny inspiration och kraft från era innehållsrika svar. Tack även till bästa kollegorna på Uppsala universitet!

Sist, men inte minst, till vänner och familj, till Gustav, Oskar, Selma och Mattias, ni är mitt allt! Och jag lovar, nu ska jag inte skriva någon masteruppsats på ett tag.

Nina Nasset

Uppsala den 8. september 2020

SAMMANFATTNING

Dagens arbetsliv kännetecknas av ständiga förändringar bland annat på grund av digitalisering och globalisering. Detta påverkar både organiseringen av arbete och individers möjligheter i karriären. På policynivå inom EU, avseende karriärvägledning och livslångt lärande, läggs det vikt vid individens ansvar för egen karriärutveckling. I rekommendationer och ramverk för karriärvägledning står begreppet Career Management Skills (CMS) i fokus. Perspektivet handlar om färdigheter i att samla och analysera information, ta beslut kring egen karriär och hantera återkommande växlingar genom livet. I denna studie omtalas detta som karriär-kompetenser. Jag avgränsar temat till att studera lärprocessen som kan leda fram till att karriärkompetenser utvecklas.

Studien handlar om tre unga vuxna som studerar till samhällsvetare på ett svenskt universitet. Syftet med studien är att få kunskap om hur studenter utforskar och får kännedom om möjligheter, insikter om sig själva och förbereder sig på övergången till arbetslivet. Problemformuleringen som har legat till grund i mitt arbete är tudelad: *Hur lär sig studenter att hantera egen karriär och vilka konsekvenser har deras erfarenheter för universitets tillrättaläggande av karriärstöd?* Min ambition är att bidra med ett aktörsperspektiv till forskningen om karriärvägledning i bred bemärkelse.

För att uppfylla syftet och svara på problemställningen har jag genomfört ett kvalitativt forskningsprojekt. Vid tidpunkten för intervjuerna var studenterna i slutet av en treårig utbildning och stod inför en karriärövergång. I bearbetningen av intervjumaterialet har jag gjort en tematisk analys och använt mig av stegvis deduktiv-induktiv metod (SDI). Betydelsen av studiens resultat diskuterar jag utifrån karriärlärandeteorier med ett kognitivt respektive sociokulturellt perspektiv på hur studenter lär sig hantera egen karriär.

Resultaten visar att studenterna på eget initiativ deltar i flera karriärlärande aktiviteter som försiggår på olika arenor. Några aktiviteter, som praktiktermin i arbetslivet och karriärsdagar, är knutna till universitetet. Utöver detta har familj och vänner en viktig karriärstödande funktion. En slutsats jag drar är att karriärlärandeprocessen inte alltid leder till att karriärkompetenser utvecklas, och mitt huvudresultat visar att studenterna hanterar karriären i *ambivalenta rum*. Begreppet kan bidra till en konceptualisering och bredda förståelsen för den kluvenhet och de motstridiga känslor som kan uppstå i hantering av egen

karriär. Resultaten visar att studenter har störst behov att utforska möjligheter och reflektera tillsammans med andra kring den egna karriärsituationen. I en visuell modell visar jag ett förslag på hur karriärstödet kan läggas tillräta för att skapa en arena för karriärdialoger i en lärandegemenskap. Där målet är utveckling av övergripande karriärkompetenser. Till slut ger jag förslag på vidare forskning inom temat.

Nyckelord: *arbetsliv i ändring, karriär, CMS, karriärkompetenser, karriärlärande, karriärlärande aktiviteter, karriärundervisning*

SUMMARY

The nature of working life has changed, this in part due to digitalization and globalization. These conditions have an impact on both the organizing of work and the individual career possibilities. On the political level in EU, and related to career guidance and lifelong learning, focus has been on the individual and his/her responsibility for their own career development learning. EU Resolutions and national career guidance framework focus on Career Management Skills (CMS). The core elements in CMS are skills in gathering and analyzing information, decision making and managing transitions and changes in learning and work throughout life. In my study I will use the term career competences instead of CMS. I limit the theme in the study to focus on the career learning process and how career competencies develop. The research subjects are three young adults studying at a Swedish university to become social scientists. The purpose of this study is to examine how students explore and experience their opportunity awareness, self-awareness and how they prepare and cope with upcoming transitions. The aims of the research are two; *how do students learn to manage their own career, and which consequences do their experiences have for developing the universities career support?* The research was qualitative in method and the data from the interviews were used in a thematic analysis model. Identified themes were discussed through both a cognitive and a social career learning approach. The main results show that students take initiatives and engages in several career learning activities. Some of these activities are connected to the university, such as Career Days and working practices module. Family and friends also have an important role in giving career support. One conclusion from the research is that all career learning activities do not fulfill the outcome objective to develop career competences. Conceptualizing the findings shows that learning to manage own career take place in *ambivalent rooms*. This concept illustrates the contradictory emotions and doubts in the career learning process to manage own career. The results also show that students have a need to explore their opportunities and possibilities, and to reflect with others upon their career situation. I suggest a model for how career support in higher education can contribute with career dialog and career learning. This in a community within the universities learning environment, were the outcomes would be developing career competencies. Finally, I propose areas of further research on this topic.

Key words: *changes in working life, career, CMS, career competences, career learning, career learning activities, career education*

INNEHÅLL

FÖRORD	2
SAMMANFATTNING	3
SUMMARY	5
1. INLEDNING	10
1.1 ARBETSLIV OCH KARRIÄRER I ÄNDRING	11
1.2 SYFTE OCH PROBLEMSTÄLLNING.....	12
1.3 AVGRÄNSNING	13
1.4 UPPSATSENS DISPOSITION	14
2. BAKGRUND	15
2.1 KARRIÄRKOMPETENSER I ETT LIVSLÅNGT LÄRANDEPERSPEKTIV	15
2.2 KARRIÄRSTÖD TILL STUDENTER PÅ UNIVERSITETET.....	19
2.3 KARRIÄRVÄGLEDNING I ETT KARRIÄRLÄRANDEPERSPEKTIV	20
2.4 TIDIGARE FORSKNING	22
2.5 SAMMANFATTNING AV BAKGRUND FÖR STUDIEN.....	26
3. TEORI	28
3.1 OLIKA FÖRSTÅELSER AV BEGREPPET KARRIÄR.....	28
3.2 KARRIÄRKOMPETENSER SOM MÅL FÖR KARRIÄRSTÖDET	29
3.3 KUIJPERS ÖVERGRIPANDE KARRIÄRKOMPETENSER	30
3.4 KARRIÄRLÄRANDE I ETT KOGNITIVT PERSPEKTIV	31
3.4.1 <i>De fyra kompetensområdena i DOTS modellen</i>	32
3.4.2 <i>Progression i karriärlärandeprocessen</i>	34
3.5 KARRIÄRLÄRANDE I ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	36
3.5.1 <i>Läranderfarenheter och tillfälligheternas betydelse</i>	36
3.5.2 <i>Att förhålla sig positiv till osäkerhet</i>	39

3.6	KONTEXTEN OCH KOLLEKTIVT KARRIÄRLÄRANDE	39
3.6.1	<i>Sociala omgivningen, kompromisser och begränsningar</i>	40
3.6.2	<i>Praxisgemenskaper och kollektivet som lärandearenor</i>	41
4.	METOD	42
4.1	VETENSKAPSTEORETISK UTGÅNGSPUNKT	42
4.2	FORSKNINGSDESIGN.....	44
4.3	EMPIRIUNIVERSITET OCH URVAL.....	45
4.4	GENOMFÖRANDE AV INTERVJUERNA	47
4.5	BEARBETNING OCH ANALYSPROCESS.....	49
4.5.1	<i>Stegvis deduktiv - induktiv metod</i>	50
4.6	ETISKA ÖVERVÄGANDEN OCH METODDISKUSSION	52
4.6.1	<i>Informerat samtycke, konfidentialitet och konsekvenser</i>	53
4.6.2	<i>Forskarens roll</i>	54
4.6.3	<i>Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet</i>	55
5.	RESULTAT	60
5.1	PRESENTATION AV INTERVJUPERSONERNA	60
5.2	HANTERA VALET AV UTBILDNING	61
5.2.1	<i>Motiverad till förändring</i>	61
5.2.2	<i>Webben som informationskälla</i>	62
5.2.3	<i>Kompromisser</i>	62
5.2.4	<i>Utbildningens innehåll och familjens stöd avgörande</i>	63
5.3	SÖKANDE EFTER MÖJLIGHETER.....	65
5.3.1	<i>Man är ju så "bred"</i>	65
5.3.2	<i>Karriärsdagar på eget initiativ</i>	67

5.4	KARRIÄRLÄRANDE I EN PRAKTIKGEMENSKAP	67
5.4.1	<i>Att få syn på sig själv och andra</i>	68
5.4.2	<i>Att få feedback och förebilder i arbetslivet</i>	69
5.5	AMBITIONER OCH AMBIVALENTA KARRIÄRKÄNSLOR	70
5.5.1	<i>Att känna akademisk självförtroende och tillhörighet</i>	70
5.5.2	<i>Mål och mening i arbetslivet</i>	72
5.5.3	<i>Att känna på osäkerhet</i>	73
5.6	KARRIÄRSTÖD PÅ NÄRA HÅLL OCH I PERIFERIN	75
5.6.1	<i>Karriärstöd från de närmaste</i>	76
5.6.2	<i>Universitetets karriärstöd lite i periferin</i>	76
5.7	SAMMANFATTNING AV HUVUDRESULTAT	78
6.	DISKUSSION	80
6.1	HUR VISAR STUDENTERNA KOMPETENS I ATT HANTERA VAL?	80
6.2	HUR UTFORSKAR STUDENTERNA SINA KARRIÄRMÖJLIGHETER?	82
6.3	HUR REFLEKTERAR DE KRING SIG SJÄLVA OCH EGEN KARRIÄR?	84
6.4	HUR BIDRAR PRAKTIK I ARBETSLIVET TILL KARRIÄRLÄRANDE OCH FÖRBEREDER STUDENTER INFÖR KARRIÄRÖVERGÅNGAR?	85
6.5	HUR LÄR SIG STUDENTERNA ATT HANTERA EGEN KARRIÄR-SAMMANFATTANDE DISKUSSION	87
6.6	VILKA KONSEKVENSER HAR STUDENTERNAS ERFARENHETER FÖR TILLRÄTTALÄGGANDE AV UNIVERSITETS KARRIÄRSTÖD?	91
7.	AVSLUTNING OCH FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	95
	LITTERATURLISTA	98

FIGUR OCH MODELL

FIGUR: STEGVIS-DEDUKTIV INDUKTIV METOD (SDI).....	50
MODELL: KARRIÄRSTÖD FÖRE-UNDER-EFTER EN PRAKTIKTERMIN.....	91

BILAGOR

BILAGA 1: INBJUDAN OM ATT DELTA I STUDIEN

BILAGA 2: INTERVJUGUIDE

BILAGA 3: INFORMERAT SAMTYCKE

BILAGA 4: KATEGORISERINGSSCHEMAN

BILAGA 5: NSD

1. Inledning

I min roll som studie- och karriärvägledare inom högre utbildning möter jag många som försöker få grepp om vad de ska göra efter sin universitetsexamen. Vad kan jag arbeta med? Hur hittar jag jobb som passar mig och min utbildning? Det är frågor som studenter ställer i vägledande samtal. Frågorna adresserar både förväntningar om vad karriärvägledning kan bistå med och oklarheter kring hur de kan få användning för sina kompetenser i framtiden. Som en student uttryckte det ”jag har lärt mig mycket under mina studier men arbetslivet är som ett blankt papper för mig”. Vid första anblicken kan det verka motsägelsefullt att studenter, som lyckats i studierna och att nå utbildningens mål, uttrycker att de är osäkra på steget ut på arbetsmarknaden.

Detta motiverade mig till att gå ut och fråga de som det berör. Hur upplever studenterna att de lär sig hantera den egna karriären under sin studietid? Vad kan universitet göra för att lägga tillräkta för lärande och förbereda de inför karriärövergångar? För det är många studenter som är på väg till framtidens arbetsliv. Hösten 2019 var det närmare 360 000 studenter registrerade på svenska lärosäten, enligt Universitetskanslersämbetet (UKÄ).

Denna masteruppsats handlar om tre studenter på ett svenskt universitet och den lärprocess som leder fram till att de utvecklar så kallade *karriärkompetenser*. Den internationella benämningen för karriärkompetenser är *Career Management Skills* (CMS) och handlar om ”vilka kompetenser individen behöver ha för att bemästra karriärrelaterade utmaningar både i nutid och framtid” (Haug, 2018, s.14). Den danska forskaren Thomsen, som har tagit sig an CMS utifrån ett nordiskt perspektiv, säger i en rapport att ”karriärkompetenser ska förstås ur ett livslångt perspektiv och att olika livssituationer kräver olika kompetensområden” (Thomsen, 2014, s. 14). Min nyfikenhet för temat är tvådelat. Å ena sidan är karriärkompetenser ett begrepp i tiden som det ofta refereras till inom vägledningsforskning och i politiska policydokument. Men på den andra sidan används inte begreppet i min vägledarvardag. Vi talar sällan i termer av karriärlärande och karriärkompetenser när vi planerar och utformar karriäraktiviteter för studenter. Även om mycket i vägledningen handlar om lärande. Därför vill jag fördjupa mig i ämnet och bidra med ny förståelse till egen praxis och karriärvägledning inom högre utbildning. Ytterligare ett antagande för denna studie är de ständiga förändringar i omvärlden som individen behöver förhålla sig till. I nästa avsnitt redogör jag mera ingående för vad som karakteriserar arbetslivet idag.

1.1 Arbetsliv och karriärer i ändring

Övergången från universitetsstudierna till arbetslivet är en situation som kan upplevas utmanande för studenterna. Förmågan att göra val och välja om blir ”en av de återkommande livsuppgifter som människor behöver bemästra” (Højdal & Poulsen, 2007, s. 11). Med andra ord är fenomenet att lära sig att hantera den egna karriären en ständigt pågående process i människors liv. Om de komplexa sammanhang där individers karriärer skapas och formas, säger forskaren Bergmo Prvulovic att:

Choosing one’s education, vocation, and way of life is described as a much more complex and risky task nowadays, compared to just about a decade ago. People need to cope with rapid change in several contexts: in the educational system, in the labour market, in the workplace, and in society (Bergmo Prvulovic, 2015, s. 3).

Här understryks individens kompetenser att möta förändringar, inte bara i utbildning och arbete, men även i samhället i stort. Studenterna ska etablera sig på en arbetsmarknad som för många kan upplevas som oförutsägbar och osäker vilket kan försvåra implementering av karriärval. Savickas (2012) menar att arbetslivet har gått från stabilitet till mobilitet, där de trygga nätverk som tidigare fångade upp individen och erbjöd fastlagda karriärvägar har försvunnit. Konsekvenserna blir att människor måste förhålla sig till många byten av jobb, tidsbegränsade anställningar och flera karriärväxlingar genom livet (Savickas, 2012, s. 17). Fokus för min studie är inte att förklara de bakomliggande ändringarna på arbetsmarknaden. Däremot är studenternas erfarenheter av egen karriärhantering centralt. Vad kännetecknar då den moderna karriär idag?

Den moderna karriären karakteriseras av att vara individstyrd i motsättning till den traditionella karriären som var mer organisationsstyrd (Varshney, 2013). Ändringen i organisering av arbete har inneburit nya karriärmodeller där begrepp som *boundaryless* (Arthur & Rousseau 1996) eller gränslösa karriär och *protean career* (Hall 1996) i förståelsen av självstyrande karriär, speglar de nya villkoren som uppstått i dagens arbetsliv (Arthur & Rousseau, 1996; Hall 1996, se Lovén, 2016, s. 74-75). Varshney (2013) säger att den gränslösa karriären kan ge individen större autonomi nu när den inte är lika beroende av arbetsgivaren, men en sådan karriär kan även innebära högre grad av osäkerhet. Nu när organisationen inte längre erbjuder stabilitet, så önskar människor arbeten mera i linje med deras livsbehov än enbart behovet för arbete (Varshney, 2013). Dessa betraktelser gör mig

nyfiken på hur unga vuxna förhåller sig till en arbetsmarknad som är i ständig rörelse och där de själva styr sin karriär i högre grad än tidigare.

Ett annat perspektiv på förändringar gäller senaste decenniernas utbyggnad av universitet- och högskoleplatser. Watts och Van Esbroeck (2000) förklarar att utbildningsexpansionen i Europa har gått från ett universitetssystem för de ”få” till att gälla en större och varierande studentpopulation. Vilket innebär att flera har en universitetsexamen idag, enligt Watts och Van Esbroeck (2000). Statistik visar att under 2019 utfärdades drygt 81 000 examina på grund- och avancerad nivå från svenska universitet och högskolor (UKÄ statistikdatabas). Drygt hälften var generella examina där blivande samhällsvetare och humanister ingår. Samtidigt, säger Lovén, så tenderar yrken ha ett innehåll som är svårare att beskriva och få översikt över (Lovén, 2015, s. 45). Arbetsmarknaden gör att nyexaminerade studenters övergångar blir mera komplexa och problematiska (Watts & Van Esbroeck, 2000, s. 175).

När ett större ansvar läggs på individen att ta hand om sin karriär, behövs en beredskap för att hantera förändringar i samhället. Ett antagande i utveckling- och lärandeparadigmet är att karriärrelaterade utmaningar kan läras, menar Law, och att metoder baserat på lärande och utveckling därför kan vara relevanta i vägledningen (Law, 2001, se Haug 2018, s. 28). Utifrån detta antagande blir lärandeaktiviteter och själva lärprocessen avgörande för att utveckla kompetenser som behövs för att hantera egen karriär i dag.

1.2 Syfte och problemställning

För att kunna reflektera kring betydelsen av karriärstöd med fokus på karriärkompetenser inom högre utbildning vill jag i denna studie bidra med studenternas perspektiv. Jag har valt att intervjua tre studenter på ett samhällsvetenskapligt kandidatprogram som leder till en generell examen. Generell i förståelsen att studenter utifrån sina ämneskompetenser kan söka jobb inom en rad olika områden. Utifrån egen praxis gör jag antagandet att studenter på samhällsvetenskapliga program kan ha svårare att orientera sig om framtida karriärbånar än de som studerar till yrkesexamen och mot en profession som lärare, apotekare eller psykolog för att nämna några.

Syftet med min studie är att få insikt om, och få förståelse för, hur studenter blir medvetna om sig själva och sina karriärmöjligheter och hur de förbereder sig inför övergången till arbetslivet. Studien tar utgångspunkt i de karriärlärande aktiviteter som studenterna berättar

att de deltar i. I denna studie kan det vara aktiviteter som helt eller delvis är knutna till universitet eller aktiviteter som de gör på sin fritid. I förlängningen syftar studien att ge förslag på hur universitets karriärstöd, härunder karriärvägledningen, kan utformas för att bidra till att studenter utvecklar karriärkompetenser under tiden de är på universitetet. Den överordnade problemställningen är:

Hur lär sig studenter att hantera egen karriär och vilka konsekvenser har deras erfarenheter för universitets tillrättaläggande av karriärstöd?

Problemställningen konkretiseras i fyra forskningsfrågor:

- 1) Hur visar studenterna kompetens i att hantera val?
- 2) Hur utforskar studenterna sina karriärmöjligheter?
- 3) Hur reflekterar de kring sig själva och egen karriär?
- 4) Hur bidrar praktik i arbetslivet till karriärlärande och förbereder studenter inför karriärövergångar?

Problemställningen har två led. Där den första delen handlar om hur studenterna lär sig att hantera egen karriär. I diskussionen kommer jag använda mig av forskningsfrågorna för att belysa olika sidor av studenternas karriärlärande. Dryftandet mynnar ut i en sammanfattande diskussion som grund för den andra delen av problemställningen: om vilka konsekvenser studenternas erfarenheter kan ha för tillrättaläggande av karriärstöd på universitetet.

I boken *Karrierekompetanser, karriäreläring og karriereundervisning* av Haug (2018) gör han en genomgång kring lärande, kompetens och undervisning för att få en förståelse av de tre sammansatta karriärbegreppen. Såsom jag tolkar Haug (2018) utgör karriärkompetenser innehållet av lärandet, medan processen där kompetenserna utvecklas utgör karriärlärandet. Arenan för lärandeinsatsen, och då i förståelsen av organiserade lärandeaktiviteter, benämns som karriärundervisning (Haug, 2018, s. 14). I teorikapitlet kommer jag redogöra mera ingående för begreppen utifrån de teorier och perspektiv jag har valt.

1.3 Avgränsning

Masteruppsatsen avgränsar sig till universitet- och högskolestudenters karriärlärande och utveckling av karriärkompetenser. Undersökningen utgår från studenternas perspektiv som de framträder vid intervjutillfället och innan studenterna gör entré på arbetsmarknaden. Det

är inte fokus på studenternas jobbsökningsprocess eller relationen mellan utbildningen och arbetsmarknaden i min studie. Begreppen anställningsbarhet (employability på engelska) och utbildningens användbarhet är därför inte centrala i min studie även om de kan relateras till temat karriärkompetenser. Några artiklar jag refererar till i tidigare forskning kan dock omfatta begreppet anställningsbarhet.

Mitt fokus är på karriärlärandeteorier. Haug (2018) argumenterar för vikten av att vara insatt i olika teorier om lärande som ligger till grund för nationella ramverk för karriärvägledning. En omfattande presentation av de bakomliggande lärandeteorierna ryms inte i denna uppsats, och jag redogör därför inte för begreppet lärande eller de generella lärandeteorierna.

I uppsatsen undersöker jag karriärlärande aktiviteter och karriärvägledning i vid bemärkelse. Eftersom det är fokus på studenternas erfarenheter av aktiviteterna så ligger det utanför studiens syfte att utvärdera innehåll, genomförande eller eventuella mål med aktiviteterna. Ytterligare ett område gäller förutsättningarna för att tillrättalägga för karriärundervisning på universitet. Även sådana frågeställning ligger utanför ramarna för min undersökning.

1.4 Uppsatsens disposition

I kapitel 2 presenterar jag bakgrund för temat och beskriver ramarna för karriärlärande och karriärstöd vid universitet och högskolor. Vidare redogör jag för tidigare forskning samt placerar in min egen studie i kunskapsområdet. Kapitel 3 handlar om de olika teorier och centrala begrepp som ligger till grund för den valda problemställningen. Här redogör jag för de karriärlärandeteorier som jag har använt i analys och diskussion av resultaten. I kapitel 4 inleder jag med vetenskapliga ansatser och begrundar metodvalet. Jag redogör för forskningsdesign och tillvägagångssättet för undersökningen, urvalsprocessen, intervjuerna, bearbetning och tematisk analys. Avslutningsvis reflekterar jag över de forskningsetiska överväganden samt metodkritiska reflektioner. Därefter följer kapitel 5 där jag presenterar resultaten från den tematiska analysen. Jag inleder med presentation av intervjupersonerna. I kapitel 6 förs en diskussion kring resultatens betydelse. Detta kapitel struktureras utifrån forskningsfrågorna och leder fram till studiens slutsatser. På bakgrund av analys, teoretiska perspektiv och tidigare forskning söker jag svaret på studiens syfte och problemställning. Avslutningsvis i kapitel 7 så sammanfattar jag studiens viktigaste resultat och tydliggör svaret på problemställningen. Slutligen sätter jag min genomförda studie i relation till nya frågeställningar som framkommit och som ger förslag på vidare forskning.

2. Bakgrund

I detta kapitel ger jag en orientering om temat och vilka sammanhang som ramar in studien. Först en inblick i bakgrunden till att karriärkompetenser är uppe på den politiska agendan. Sedan beskriver jag ramarna för lärande av karriärkompetenser inom högre utbildning och slutligen presenterar jag tidigare forskning och studiens placering i kunskapsområdet.

I linje med att samhället förändras så påverkas även perspektiven på karriärvägledning. Savickas (2015) gör en indelning i tre paradigmer där *vocational guidance* tar utgångspunkt i matchning mellan individens förutsättningar och arbetsplatsens behov, i *career development* är människans utveckling och lärande i fokus och slutligen i *life design* är konstruktivistiska och narrativa karriärteorier centrala. Savickas (2015) säger att "the word *paradigm* denotes distinct concepts and thought patterns" och hänvisar till Kuhn förståelse av paradigm (Kuhn, 1996, se Savickas, 2015, s. 129). Temat för min uppsats tillhör karriärutvecklingsparadigmet där människans anses vara den aktiva och "agent" i skapande av egna karriären (Savickas, 2015, s. 133). Min studie utgår från *career development*, översatt till lärande- och utvecklingsparadigmet, och antagandet om att individens hantering av karriärer uppstår och utvecklas i samspel med omgivningen. Vilket innebär att faktorer på makro-, meso- och individnivån spelar roll för möjligheterna att lära sig och utveckla sina karriärkompetenser.

2.1 Karriärkompetenser i ett livslångt lärandeperspektiv

Sammanslutningar som OECD och EU har stor inverkan på utformningen av politiken som rör arbets- och utbildningssektorer, härunder mål för karriärvägledningens politiken. Vikten av att medborgarna utvecklar karriärhanteringsförmåga i ett livslångt lärandeperspektiv har fått stort utrymme i två EU resolutioner från 2004 och 2008 där det understryks att:

Career management skills play a decisive role in empowering people to become involved in shaping their learning, training and integration pathways and their careers. Such skills, which should be maintained throughout life, are based on key competences, in particular "learning to learn", social and civic competencies – including intercultural competences – and a sense of initiative and entrepreneurship (Council of the European Union, 2008, s. 6).

Här fokuseras det på kompetenser som rustar människor och gör de engagerade i sin karriärhantering. Vidare så har europeiska nätverket för livslång vägledning ELGPN, som avslutades 2015, varit en central aktör för policyutformning av karriärvägledningen inom Europa. ELGPN har framhållit att karriärkompetenser är ett nyckelområde som medlemsländerna rekommenderas att arbeta aktivt med för att hjälpa medborgarna att hantera sin karriär (Haug, 2018). Den definition som ELGPN (2012) och flera policydokument hänvisar till, förklaras som ett ramverk eller standards som beskriver att människor utvecklar kompetenser för hantering (management) av egen karriär:

career management skills refer to a whole range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather, analyse, synthesise and organize self, educational and occupational information, as well as skills to make and implement decisions and transitions (European Lifelong Policy Network, ELGPN 2012, s. 21).

I en artikel problematiserar Sultana (2012) begreppet CMS och att det finns olika betydelser i de olika europeiska länderna. Han säger vidare att ”skills” och ”knowledge” behöver breddas i förståelsen av ”kompetenser” och menar att även värderingar och attityder kan ingå i begreppet (Sultana, 2012, s. 229). CMS i förståelsen av reflektion och metakognitiva kompetenser kan hjälpa människor att bli mera medvetna och både bredda och fördjupa deras lärande (Sultana, 2012, s. 233). Ytterligare röster som är kritiska menar att idéerna om att människor ska lära sig att hantera egen karriär bygger på en rationell förståelse av hur karriärval tas (Højdal, 2019, s. 7).

I ett nordiskt perspektiv är en översättning av CMS inte helt oproblematiskt. När Career Management Skills översätts direkt så blir det ”karriärhanteringsfärdighet” (Thomsen, 2014). I rapporten *”Karrierekompetence og vejledning i et nordisk perspektiv”* från Nordiska nätverket för vuxnas lärande rekommenderas att använda termen karriärkompetenser istället för CMS utifrån önskan om ett bredare perspektiv på vad individen ska uppnå i ett livslångt perspektiv. Vidare säger författaren till rapporten att CMS dessutom kan vara svårt att förklara för utomstående som inte är en del av vägledningsfältet (Thomsen, 2014).

Kjærgård (2012) problematiserar de maktkamper som pågår i utformningen av policy för karriärvägledningsfältet och hur olika aktörer inom det politiskt-ekonomiska paradigmet sätter agendan. Han menar att ”det aktiva medborgarskapet placeras nu i en livslång

kvalificerings- och kompetensdiskurs där livslångt lärande, livslång vägledning och individuella karriärplaneringsfärdigheter framstår som aktiviteter utan ett slut” (Kjærgård, 2012, s. 223). I linje med hur samhället utvecklar sig läggs numera ansvaret på individen att skaffa sig färdigheter att ta hand om den egna karriären. Där kunskap betraktas som vår tids valuta i dagens kompetensdiskurs, konkluderar Kjærgård (2012). Individualiseringen har ett högt pris för människan (Bauman, 2002, s. 59). Att välja är en nyvunnen frihet i vår tid som leder till motsägelsefulla situationer som måste hanteras. Bauman kallar fenomenet för ambivalens, en sorts ”trygghetens fiende”, eftersom vi tolkar förändringar som att världen är otydlig och då kan tvekan och obeslutsamhet uppstå (Bauman, 2002, s. 75-76). Hur har så denna överföring av ansvar från den politisk nivå till individen gått till när det gäller ansvar för egen karriär?

EU påverkar genom så kallad ”mjuk styrning” och har ingen befogenheter att lagstifta eller ta beslut om medlemsländernas nationella vägledningssystem eller policyer (Bengtsson, 2015, s. 105). Detta innebär att ”individualiserad karriärhantering ingår i forandet av den önskvärda aktiva och ansvarsfulla individen som bidrar till att skapa Europas framtid” (Bengtsson, 2015, s. 115). Utifrån det livslånga lärandeperspektiv som presenteras ovan har målet för karriärvägledning förskjutits från tidigare att bistå människor inför val till ett mål om att lära människor att utveckla sina karriärkompetenser genom hela livet. En rad länder i västvärlden har uppställda mål och planer för hur utvecklingen av karriärkompetenser hos medborgarna ska uppnås. Ramverken, de så kallade Blueprints, till exempel i USA, Kanada, Australien och Skottland konkretiserar utbytet av vägledning genom uttalade lärandemål. Här har vägledningen även som uppgift att främja och lägga tillräkta det lärande som behövs för att medborgarna ska hantera dynamiska och flexibla arbetsmarknader (Hooley, Watts, Sultana & Neary, 2013). Även om de nationella ramverken skiljer sig åt och använder olika begrepp så kan tre teman urskiljas för att beskriva kompetenser (Thomsen, 2014, s. 10):

- personlig utveckling
- att utforska möjligheterna när det gäller lärande och arbete
- att utveckla och förvalta sin karriär

En kritik har framförts mot karriärkompetensramverket är risken för att samhällets problem läggs på individen (Thomsen, 2014; Sultana, 2013). Det lyfts fram att vid lågkonjunkturer kan arbetslöshet bli den enskildes sak, även om orsaken beror på strukturella förhållanden. Vidare så framförs det i kritiken att karriärlärandet inte alltid innebär utveckling av

karriärkompetenser. Thomsen (2014) menar att det beror på huruvida individen blir medveten om dessa kompetenser. En forskningsgrupp gjorde en genomgång av studier kring implementering av ramverk för karriärkompetenser/CMS. De hittade få empiriska evidens som stödjer att ramverken utvecklar karriärkompetenser, men fann belägg för att säga att ramverken ”setting out what needs to be learned (usually as a clear and identifiable list of skills, attributes and attitudes) and often, how this learning is intended to happen” (Mackay, Morris, Hooley & Neary, 2015, s. 1).

Det finns förutsättningar för nordiskt samarbete kring karriärkompetenser, menar Thomsen (2014), eftersom det råder samsyn kring lärandeperspektivet i vägledning. Norge ligger i bräschen i utvecklandet av ett nationellt kvalitetsramverk. I beskrivningen som följer under refererar jag till webbplatsen Kompetanse Norges (2020). Till grund för ramverket ses lärande som något som sker både informellt och oorganiserat i tillägg till strukturerat och tillrättalagt. Utvecklande av karriärkompetenser är därför en ständigt pågående process. Strukturerat karriärlärande kan innehålla både kognitiva aktiviteter, som utforskning av information och reflektion, eller praktiska aktiviteter. Utbytet av insatserna är inte uttryckta i formella lärandemål, som i många Blueprints, men anges som övergripande och generiska karriärkompetenser. Modellen utgår från att karriärlärande sker i en given kontext och den innehåller fem områden. Varje kompetensområde utgör ett ordpar som kan visa på dilemman eller spänningar som kan inträffa när människor ska hantera liv, arbetet och lärande i övergångar och i förändringar. De fem kompetensområdena är:

- 1) Meg i kontext
- 2) Mulighetshorisont og begrensninger
- 3) Valg og tilfeldigheter
- 4) Endring og stabilitet
- 5) Tilpasning og motstand

Norsk modell för karriärkompetenser och karriärlärande i kontext lanserades i januari 2020. Det pågår inget arbete med ett nationellt kvalitetsramverk eller liknande Blueprints kring karriärvägledning i Sverige. En orsak kan vara att politisk styrning av vägledningen i det svenska utbildningssystemet sker genom en decentraliserad modell. Vägledningstjänster utformas på lokal nivå och varierar både i form och innehåll, tillgänglighet och kvalitet (Lundahl, 2010). I Sverige är det dock en lagstadgad rätt för medborgarna att få tillgång till vägledning både inför valet av högre utbildning och under studietiden.

2.2 Karriärstöd till studenter på universitetet

Studie- och yrkesvägledning på universitetens och högskolor har varit reglerad i lag sedan slutet av 1960-talet, där mål och styrning beslutas av lärosätena (SOU 2001:45, s. 67). Det står i Högskoleförordningen (SFS 1993:100), kapitel 6 och 3§ angående studievägledning:

Studenter ska ges tillgång till studievägledning och yrkesorientering. Högskolan ska se till att den som avser att påbörja en utbildning har tillgång till den information om utbildningen som behövs.

Enligt förordningen har studenter rätt till ”yrkesorientering”. Vad orienteringen ska innehålla och ges för betydelser i dag står det ingen information om. Jag gör därför antagandet att ”yrkesorientering” kan förstås i ett bredare perspektiv där studenternas kompetens att hantera egen karriär och övergången från utbildningen till arbetslivet kan ingå. I förlängningen antar jag även att ”yrkesorientering” omfattar studentens kännedom om sig själv och sina möjligheter. Svenska universitet och högskolor är självständiga myndigheter. Förutom huvuduppgifterna, utbildning och forskning, ska lärosätena samverka med det omgivande samhället. Vidare så beslutar varje lärosäte om utbildningarnas utformning och de olika formerna för samverkan. Vilket kan innebära att tillgänglighet och organisering av studie- och karriärvägledningstjänster och karriärstöd kan variera mellan landets lärosäten.

Universitet och högskolor är autonoma, men ska även förhålla sig till Bolognaprocessen som bland annat verkar för att ”göra det lättare för studenter och arbetssökande akademiker att röra sig över nationsgränserna i Europa” (Universitet och högskolerådet, 2019). Exempel på några områden som prioriteras inom Bolognaprocessen i perioden 2011-2020 är:

- ***Den sociala dimensionen*** – utbildning av hög kvalitet ska vara tillgänglig för alla, där underrepresenterade grupper bör ges särskilt stöd för att genomföra sina studier
- ***Livslångt lärande*** – att lära hela livet stimuleras genom olika former av utbildning
- ***Anställningsbarhet*** – arbetsmarknaden behöver i allt högre grad välutbildad personal. Universitet och högskolor behöver möta behovet genom bland annat praktik i utbildningsprogrammen.

Jag tolkar styrdokumentet ovan som att universitet och högskolor i Sverige ska lägga tillräkta för studenter så att de utvecklar kompetenser i att hantera den egna karriären i ett livslångt lärandeperspektiv. Däremot finns det inga nationella riktlinjer för hur dessa mål ska

uppfyllas, men att universitet och högskolorna genom sin verksamhet har ansvaret för att lagar och överenskommelser följs. För personal som arbetar med vägledande uppgifter finns även en etisk deklaration (Sveriges vägledarförening, 2020) att stödja sig på i egen praxis.

I denna studie väljer jag benämningen ”karriärstöd” för karriärlärande aktiviteter. Som Haug (2018) understryker så pågår karriärlärandeprocessen både i aktiviteter som är strukturerade och knutna till undervisning och skolmiljön (institutionaliserat lärande) och till lärande i vardagliga situationer. Karriärlärande i vardagen kan försiggå i många av de aktiviteter som en människa deltar i, även om lärandet inte är planerat eller medveten (Haug, 2018, s. 83). Karriärkompetenser kan med andra ords utvecklas genom att delta i både formellt och icke-formellt lärande (Thomsen, 2014, s. 13).

Karriärstöd på universitet och högskolor kan vara organiserade av universitet eller av studenterna själva, till exempel studentföreningar som arrangerar karriärmässor eller träffar med arbetsgivare. I min studie räknas karriärlärande aktiviteter för studenter som strukturerade karriärlärandeaktiviteter. Exempel på karriärlärande aktiviteter inom ramen för universitets karriärstöd kan vara individuell studie- och karriärvägledning, grupp vägledning i ett program eller en kurs, praktik i utbildningarna, mentorer i arbetslivet, karriärworkshop om cv eller jobsökning, arbetslivsmässor och studiebesök i arbetslivet.

Utifrån förståelsen att aktiviteter, som leder fram till karriärkompetenser, kan vara både formellt och icke-formellt lärande (Thomsen, 2014) så omfattar begreppet karriärstöd i min uppsats även det informella karriärlärandet. Karriärerfarenheter som studenter skaffar sig på egen hand i vardagen kan till exempel vara stöd från familjen eller studiekamrater kring egen karriär. Det kan vara information och kontakter från arbetslivet och föreningslivet eller karriärstöd från olika nätverk i sociala medier.

2.3 Karriärvägledning i ett karriärlärandeperspektiv

Det finns en rad olika riktlinjer och perspektiv på vad karriärvägledning ska åstadkomma. En etablerad definition, formulerat av OECD (2004), och som den svenska vägledarföreningens etiska deklaration utgår från är:

I ett övergripande perspektiv kan vägledning ses som en pedagogisk aktivitet som med information, motivation, stöd och andra hjälpande aktiviteter, och med

utgångspunkt i såväl individens resurser som möjligheterna i omvärlden, har som mål att underlätta för individer och grupper i alla åldrar och vid olika tidpunkter i livet att välja utbildning, yrke eller karriär och att bidra till en bättre livsplanering (SOU 2019:4, s. 79).

Översättningen och tolkningen av definitionen är från den statliga utredningen *Framtidsval – karriärvägledning för individ och samhälle* (SOU 2019:4). Utredarna menar att vägledning befinner sig i en dualism. Å ena sidan där ”individens resurser måste samspeja med omvärldsmöjligheterna” och å andra sidan där vägledning är ett ”instrument för att stödja och utveckla en lärandeprocess som syftar till att rusta individen att hantera omvärlden, göra val och hantera omställningar i ett livslångt perspektiv” (SOU 2019:4, s. 79). Kjærgård (2012) beskriver det dubbla perspektivet som ett kraftfält inom karriärvägledningen, att stödja individen utifrån behov och autonomi och samtidigt tillgodose samhällets behov.

Lindh (1997) skiljer på vägledning i snäv och vid bemärkelse utifrån vad som är syftet med vägledningen. Det snäva perspektivet innebär själva samtalet mellan vägledaren och den vägledningssökande. Karriärvägledning i bred bemärkelse anser Lindh är ”all den verksamhet som respektive institution/organisation och nation erbjuder som förberedelse för framtida val av utbildning, yrke, arbete och livsform” (Lindh, 1997, s. 4-5). Personal som har vägledande uppgifter på svenska universitet kan ha tjänster där man benämner sig som studie- och karriärvägledare, studievägledare, och även karriärcoach förekommer. Det finns få universitet som har egna karriärcentra, vilket gör att titeln ”karriärvägledare” är ovanlig. Personal med vägledande uppgifter kan möta studenter både före val av utbildning, under studierna och inför övergången till arbetslivet. Jag gör antagandet att vägledare inom högre utbildning i varierande grad tillhandahåller de aktiviteter som ingår i OECDs definition och att de individuella samtalen är mest förekommande. Lovén (2015) menar att fokus på samtal och vägledningsteknik kan vara ett uttryck för svårigheterna att genomföra vägledning i bred bemärkelse (Lovén, 2015, s. 33). Min avdelning erbjuder främst individuella samtal även om karriäraktiviteter i grupp förekommer. Verksamheten kan ha karriärlärande syften men uttrycks sällan utifrån målen om att utveckla karriärkompetenser. Vi benämner heller inte vägledningstjänster som pedagogiska aktiviteter så som i OECDs definitionen ovan.

I sin doktorsavhandling redogör Haug (2017) för karriärvägledningsteoretiska paradigmen och de antaganden de vilar på. I det logisk-positivistiska paradigmet är det faktorer knutit till individen som är utgångspunkten för att förstå hur individen handlar. Här intar

vägledaren mera en expertroll i vägledningssituationen (Haug 2017, s. 22-23). I utvecklings- och lärandeparadigmet ses den vägledde som expert på sig själv och sitt eget liv, där blir vägledaren en utbildare ”career educator” eller ”facilitator” som lägger tillräta aktiviteter (Haug, 2017, s. 24). Även dessa benämningar känns ovanliga i svensk vägledningspraxis.

Syddansk universitet har frångått de traditionella karriärvägledningstjänsterna. I en artikel på Veilederforum beskriver Bæksgaard Hansen hur vägledningen samarbetar med ämnesmiljöerna för att integrera CMS och employability i undervisningen (Bæksgaard Hansen, 2020). Där kallar vägledarna sig för ”karriärkonsulter”, i förståelsen att de är en stödfunktion till ämnesmiljöerna. Bæksgaard Hansen säger att karriärundervisningen gör att studenterna får övat sig i att relatera de formella kompetenserna till en arbetslivskontext. Detta leder till att de etablerar sig snabbare på arbetsmarknaden. När CMS integreras innebär det även att karriärvägledningen kan hjälpa flera studenter samt de som är har störst behov.

I utvecklings- och karriärlärandeparadigmet är tillrättaläggandet av aktiviteter centralt. Guichard (2001) menar att ”career education” har som mål att genom undervisningsupplägg (ofta i grupper) främja individernas förmågor att hantera övergångar i utbildning och arbete, och i fokus är lärande och progression för att nå vissa mål (Guichard, 2001, s. 157). Så som jag tolkar innebörden av karriärundervisning så bidrar det till nya förhållningssätt kring målen och utformningen av karriärvägledning i en svensk kontext. Haug (2018) understryker att praxisfältet behöver, förutom metodisk insikt, ha ett helhetsperspektiv kring förståelsen av karriärlärande, valet av karriärkompetenser och organiseringen av karriärundervisningen. Vidare är det viktigt för kvalitetssäkringen av vägledartjänsterna att involvera användarna, och göra dem delaktiga i utformningen så att tjänsterna möter olika målgruppers behov (Vilhjálmisdóttir, Dofradóttir & Kjartansdóttir, 2011). I detta hänseende kan min studie utgöra ett tillskott, då ytterligare några studentröster får höras.

2.4 Tidigare forskning

I möjligaste mån har jag valt studier, internationella och nordiska, som rör lärande av karriärkompetenser inom högre utbildning. Först kort om vägledningsforskningen generellt, därefter redovisar jag forskning om övergångar och studenters karriärbanor, karriärlärande i en utbildningsmiljö och om CMS. Avslutningsvis resonerar jag om kunskapsluckor och hur jag placerar in uppsatsens problemområde.

I litteratursökning har jag använt forskningsbibliotekens Libris och Oria och sökord som *karriär*, *karriärvägledning*, *karriärutveckling*, *karriärlärande*, *karriärkompetenser* och *karriärundervisning*. Jag har smalnats av sökningen till *universitetsstudenter*, *nyexaminerade* och *samhällsvetare*. ERIC men även Google Scholar, SwePub samt DiVa har använts. För att få tillgång till internationell litteratur har jag sökt på *career development learning*, *career management skills*, *career competences* och *career education*. I referenslistorna har jag hittat ytterligare relevant litteratur. Jag har även varit i kontakt med flera forskare för att få tips.

Vägledningsforskningen har sin grund i en nordamerikanska psykologitradition där kvantitativa undersökningsmetoder dominerar (Bimrose & Brown, 2015). Det finns olika inriktning. Där "vocational psychology" handlar om vägledning och kartläggning och bidrar till förståelsen om karriärvalet utifrån individets förutsättningar och resurser i förhållande till arbetslivets krav och möjligheter (Fiske & Berge, 2011). Inom organisationspsykologin kan tester i rekryteringsprocesser vara i fokus och arbetspsykologin intresserar sig för vad som bidrar till bemästring av arbete och anpassning till individens behov (Fiske & Berge, 2011). Europeisk vägledningsforskning hämtar bidrag från en rad discipliner utöver psykologin, som pedagogik och sociologi samt inom företagsledning och antropologi (Bimrose & Brown, 2015, s. 51). Vidare så urskiljs två huvudströmmar inom forskningen när det gäller karriärer och övergångar. Det strukturella perspektivet, där syftet är att göra övergripande analyser av karriärmönster samt aktörsperspektivet som handlar om individers berättelser (Lundahl, 2010, s. 21). Min studie utgår från aktörsperspektivet, lärande och kompetenser.

Flera svenska doktorsavhandlingar har studerat det vägledande samtalet. Sundelins (2015) avhandling handlade om studie- och yrkesvägledande samtal med elever i migration som deltog i utbildning för nyanlända. Langström (2017) har forskat på vuxna arbetssökandes upplevelser av lärande och coaching i professionellt samtalsstöd. Yrkesverksamma som blivit uppsagda och deras biografiska lärprocesser i samband med karriärbyten har varit tema i en avhandling av Hallqvist (2012). En slutsats i studien är att arbetsmarknadspolitiken utgår ifrån att människor gör rationella val, medan i verkligheten spelar tillfälligheter in. Undersökningen påvisar att vuxna, efter en uppsägning, använder en rad olika handlingsstrategier för att ta nya karriärval. Karriärutvecklingen, menar Hallqvist (2012), kan påverkas av att individen inte har ett stabilt mål samt att sociala relationer och "tillfälligheternas spel" inverkar på riktningen som karriären tar vid övergångar. De tre avhandlingarna utgår från ett aktörsperspektiv, så som min studie gör. Jag har dock inte hittat

kvalitativa intervjustudier, på temat karriärlärande och karriärkompetenser, där deltagarna är studenter inom högre utbildning.

Forskning på övergångar finns det att tillgå. Forskarna bakom Careershipteorin, Hodkinson och Sparkes (1997) och Hodkinson (2008) studerade engelska ungdomars väljande och visade att karriärval sker vid så kallade brytpunkter. Dessa kan vara strukturella, till exempel när en elev slutar gymnasiet och påbörjar högskolestudier, frivilliga när individen själv tar initiativ till en brytpunkt, eller påtvingade som inträffar på grund av yttre faktorer (Hodkinson & Sparkes, 1997). Forskarna menar att karriärutveckling sker vid de återkommande val som inträffar vid brytpunkterna samt genom interaktioner mellan individen och de fält den är del av. Detta kan leda till att karriärmöjligheterna begränsas av den handlingshorisont som individen har tillgång till i en övergång. Careershipteorin blev modifierad i 2008 efter ytterligare empiriska studier. Teorin modifierades från att se karriärval som rationella till pragmatiskt-rationella. Valen är mera omedvetna, kognitiva och planlösa än tidigare antagits, och att det kan vara orsaken till varför många har svårt att förklara hur de går till när de väljer (Hodkinson, 2008).

På temat karriärundervisning så handlade Boelskifte Skovhus forskningsprojekt om strukturerade karriärlärandeaktiviteter för elever i årskurs nio (Thomsen & Boelskifte Skovhus, 2016). Studien visade att eleverna ser vissa aktiviteter ute i arbetslivet som engångsföreteelser och det förekom lite för- och efterbearbetning. De var mest de elever som inte hade bestämt sig ännu som tyckte att aktiviteterna var meningsfulla. Det skapar ett snävt fokus och den grund för valet som behövs saknas, när eleverna och omgivningen fokuserar på närstående val framför karriärlärande och utveckling av karriärkompetenser (Thomsen & Boelskifte Skovhus, 2016, s 48-51). Boelskifte Skovhus empiriska material är hämtat från yngre elever och i en annan skolmiljö, men resultaten kan ändå relateras till min studie och vikten av att lägga tillräkta för karriärlärande inom högre utbildning.

Två longitudinella studier, som rör svenska högskolestudenters karriärbanor, är av intresse för min studie då de visar på karriärlärande under studietiden och övergången till arbetslivet. Stiwne och Jungert (2010) studie gäller både en universitets- och arbetslivskontext. Studien fokuserade på anställningsbarhet och ingenjörstudenternas erfarenheter under utbildningen samt hantering av övergång till arbetslivet. Resultatet visade att i början på utbildningen hade de få idéer om vad de ville jobba med efter studierna, och de ändrade uppfattning under tiden. Studenterna upplevde även vissa brytpunkter där de behövde ta beslut av olika slag.

Forskarna konkluderar med att “many students argued that generic skills and cultural values are best learned in extracurricular activities and in work contexts, and that doing a thesis project in a firm was the best learning experience” (Stiwne & Jungert, 2010, s. 417).

Ytterligare en longitudinell studie har undersökt studenters karriärbanor från högre studier och vidare till etableringen i arbetslivet (Nyström, Dahlgren & Dahlgren, 2008). Nyexaminerades perspektiv studerades i den kvalitativa studien med deltagare från generella utbildningar inom samhällsvetenskap och från ett yrkesprogram (psykologer). Resultaten visar att nyexaminerades yrkesmässiga identitet och vision om framtida arbetslivet ändrar sig över tid. Nyström et al. (2008) visar att rörelsen från att ta in ny kunskap, förhålla sig till den och eventuellt ändra riktning eller upptäcka behovet för att söka andra jobb, utgör en dialektisk process. Konklusionen är att ”the results, rather, endorse the discourse of lifelong learning and the need for flexibility and employability on the labour market” (Nyström et al., 2008, s. 228). Vilket är i kontrast till den traditionella synen på karriär som en linjär process.

Som genomgången hittills har visat har det forskat på det vägledande samtalet, övergångar och karriärlärandeaktiviteter för elever som går i skolan. I sökningen efter nordiska artiklar som gäller lärande av karriärkompetenser inom högre utbildning har det varit svårare att få fram forskning. Även artiklar som rör organisering av studie- och karriärvägledning i bred bemärkelse inom universitet och högskolesektorn verkar vara ett outforskat område. Vilket konstateras i utredningen om karriärvägledning i Norge (NOU 2016:7, s. 161).

Vänder jag mig till internationell forskning finns mer att tillgå kring CMS och karriärkompetenser. Högskolestudenters utbildning, användbarheten och hur väl de lyckas på arbetsmarknaden utifrån begreppet anställningsbarhet (employability) är ett brett forskningsområde som jag inte direkt fokuserar på i denna uppsats. Efter genomgången av litteratur så är det min erfarenhet att majoriteten av studierna kring employability fokuserar på att undersöka orsakssamband mellan en rad olika variabler och att testa hypoteser. Till exempel studier om studenters jobbsökningsstrategier (Piróg, 2015) och self efficacy, som kan översättas med den upplevda självförmågan och härunder studier kring så kallad ”job search efficacy” (Saks, Zikic & Koen, 2015). Förmodligen kan det bero på, som tidigare nämnts, vägledningsfältets starka koppling till ämnet psykologin och traditionen för kvantitativa undersökningsmetoder. Jag presenterar nu ytterligare internationell forskning som kan relateras till problemställningen i min studie.

Bridgstock (2009) utmanar bilden av vilka karriärkompetenser som studenter behöver. Det räcker inte att uppfylla en lista med generiska färdigheter som arbetsgivarna önskar, menar Bridgstock (2009). I dagens föränderliga arbetsliv måste studenter vara mera proaktiva och kunna navigera för att ta hand om egen karriärprocess och författaren föreslår att CMS integreras i utbildningen:

For universities to fully engage with the graduate employability agenda, the careful integration of career management skill development into courses from first year is necessary, with ongoing input and feedback from faculties, industry, careers staff and students (Bridgstock, 2009, s. 40).

Teoretiskt sätt finns samband mellan färdigheter i egen karriärhantering och resultaten i form av anställningsbarhet, men få empiriska studier är hittills gjorda (Bridgstock, 2009, s. 38).

Ytterligare en studie lägger vikt vid betydelsen av en karriärorienterad lärmiljö. Vilket skiljer sig från den undervisningsmiljö som studenterna möter idag, menar Kuijpers och Meijers (2012). Undervisning fokuserar oftast på informationsöverföring istället för arbetslivserfarenheter, på envägskommunikation istället för dialoger mellan lärare och studenter och att det läggs vikt vid beslut som ska tas under utbildningen istället för fortlöpande vägledning (Kuijpers & Meijers, 2012, s. 452). Resultaten visar på positiva samband mellan karriärrelaterade miljöer och studenternas förmåga till reflektioner. Vidare så är lärmiljön viktig för intresset för utforskning, nätverkande och proaktivt handlande hos studenterna (Kuijpers & Meijers, 2012, s. 462). Studien visade att karriärdialoger sällan ingår i undervisningsplaner. Studenterna har karriärdialoger med varandra och sällan med lärare och vägledare, om de inte är en planerad del i studierna (Kuijpers & Meijers, 2012).

2.5 Sammanfattning av bakgrund för studien

Jag började kapitlet med att visa hur CMS perspektivet och karriärkompetenser har blivit begrepp i tiden uppe på den politiska nivån. Där karriärvägledning är i fokus och ses som medel för att utveckla medborgarnas kompetenser att hantera egen karriärutveckling. Genom, så kallad mjuk styrning, överförs ansvaret från samhället till individen att ta eget ansvar och vara med och bidra till samhällsutvecklingen. På en meso-nivån har jag redogjort för ramarna för karriärvägledning vid svenska universitet och högskolor. Organisering och utformning av karriärstöd bestäms på varje lärosäte, även om det är en lagstadgad rätt att få

vägledning. Jag har visat på hur karriärer och arbetsliv är i ständig ändring och bidrar till svårigheter för studenterna att orientera sig och utforska sina möjligheter. På min avdelning talar vi sällan om karriärlärande och karriärkompetenser i det egna arbetet, eller i samtalen med studenter. Därför är jag nyfiken på vad karriärkompetenstänkningen kan ha för relevans i egen praxis. På bakgrund av genomgången av tidigare forskning om problemområdet så kan min studie bidra till ökad kunskap om karriärvägledning i bred bemärkelse och i en universitetskontext. Som jag har visat ovan fokuserar många studier på själva interaktionen i vägledningssamtalet. Vidare så visar genomgången av forskningsläget att studentrösten är viktig att lyssna till när karriärstöd och karriärlärandeaktiviteter ska utformas med kvalitet. Det verkar vara få studier gjorda generellt utifrån ett aktörsperspektiv inom högre utbildning. Det finns nordiska studier med fokus på karriärlärandeprocessen men hittills har de främst handlat om elever i grund- och gymnasieskolor. Därmed vill jag argumentera för att min studie med fokus på unga vuxna på universitetet, genom valet av kvalitativ forskningsmetod, kan bidra till att forskningen om fenomenet lärande av karriärkompetenser breddas.

3. Teori

I detta kapitel presenterar jag de teoretiska utgångspunkter och begrepp som jag använder för att analysera och diskutera studiens resultat. Ett mål för karriärstödet inom utveckling- och lärandeparadigmet är att bistå studenterna i utveckling av *karriärkompetenser*. Jag inleder presentationen av teori med begreppet *karriär* och olika förståelser om vad en karriär är i dagens samhälle. Det finns även olika perspektiv på hur karriärkompetenser kan förstås. Jag lägger jag till grund den nordiska definitionen som föreslås av Thomsen (2014). Därefter redogör jag för den nederländska tillnärmningen om övergripande karriärkompetenser som Kuijpers forskningsteam har arbetat fram (Kuijpers & Scheerens, 2006; Euroguidance, The Netherlands, 2011).

När karriärkompetenser är målet, blir den lärandeprocess som leder fram till att kompetenser uppnås beskrivit som *karriärlärande*. Jag har tidigare redogjort för att karriärkompetenser kan utvecklas genom deltagande i olika aktiviteter, i utbildningsmiljön eller på fritiden. Det finns olika teorier som förklarar läroprocessen. Jag väljer att analysera karriärlärande utifrån två perspektiv. En kognitiv tillnärmning, där ingår DOTS-modellen som Watts och Law (1977) utvecklade, och som Law (1999) modifierade senare med nivåer i läroprocessen. Den så kallade New-DOTS modellen. För att förstå omgivningens betydelse för hur studenterna lär sig hantera egen karriär kompletterar jag med flera teorier i diskussionen. Framst är det bidrag från Krumboltz med kollegor, Gelatt och Gottfredsons, eftersom dessa teorier tillför ett sociokulturellt perspektiv. De två perspektiven på karriärlärande samt övriga centrala begrepp bidrar till att belysa resultatens betydelse.

3.1 Olika förståelser av begreppet karriär

Det finns olika förståelser av vad en karriär är och begreppet utvecklas i takt med samtiden. På Parsons tid användes jobb och sysselsättning synonymt med karriär (Højdal och Poulsen, 2007, s. 12). Traditionellt har begreppet blivit använt i vardagsspråket ”som att göra karriär” och ”klättra” hierarkisk. Angående framgångsrika karriärer, säger Kidd (2006), att den objektiva karriären handlar om positioner i hierarkin, status och avancemang i motsättning till den subjektiva karriären som utgör personens egna värderingar, drivkrafter, bemästrande samt nöjdhet i sitt arbete (Kidd, 2006, s. 45-46). Så som jag tolkar Kidd handlar subjektiv

karriär främst om vad som känns som ett meningsfullt arbete och vad som är viktigt i livet för den enskilda individen.

Som teoretiskt begrepp har karriär fått en bredare förståelse när det används av forskare och vägledare, både inom Norden och internationellt (Thomsen, 2014, s. 7). I den ursprungliga betydelsen definierades karriär som ”riktning i ett arbetsliv”, vilket utgår från de latinska orden *carrus*, vagn och *carraria*, väg eller spår, (Gravås & Gaarder, 2011, s. 23). Denna tolkning är bred då den omfattar även personer som gör horisontella karriärer och inte enbart de som avancerar hierarkisk och vertikalt. Exempel på den bredare förståelsen är när de olika roller som en människa har genom livet ses som en del av karriären. Det kan vara förutom arbetsrollen även oavlönat arbete eller engagemang i lärandeaktiviteter som studier eller arbetsträning (ELGPN, refererad till i NOU 2016:7, 2016, s. 25-26). Förklaringen är i linje med en svensk statlig utredning av vägledningen från år 2001 där utredaren menar att:

Karriär skall förstås i betydelsen individens samlade meriter och erfarenheter av såväl utbildning i alla dess former som arbete och annan kompetensgivande verksamhet som exempelvis medborgerliga engagemang, uppdrag inom organisationer och föreningar (SOU 2001:45).

Den bredare definitionen av karriär används ”för att beskriva hur människor lever sina liv i olika sammanhang och miljöer till exempel när det gäller utbildning, arbete, fritid och familj” (Thomsen 2014, s. 7) och författaren förklarar vidare att i denna förståelse är karriär inte ett begrepp för några få, men att karriär ses som något som alla har. Syftet med denna bredare förståelse av begreppet, säger Højdal och Poulsen (2007) är ett försök att ”fånga den komplexitet som uppstår i kraft av att människor lever ett liv, samtidigt som de skapar ramarna för det” (Højdal & Poulsen, 2007, s. 13). I denna uppsats kommer jag att använda den bredare definitionen. Karriären ses inte enbart som hierarkisk position knutet till arbetet eller vertikala karriärer. Den är även vägen genom livet med alla skiften som en individ ställs inför. I denna förståelse har studenterna i min studie redan en karriär.

3.2 Karriärkompetenser som mål för karriärstödet

Jag har tidigare redogjort för bakgrunden till CMS och varför det blivit ett mål för karriärvägledning och karriärstödande aktiviteter i dagens samhälle. Som förståelse av CMS i ett nordiskt perspektiv har följande definition förts fram:

Karriärkompetenser är kompetens i att förstå och utveckla sig själv, utforska livet, lärande och arbete samt hantera liv, lärande och arbete i förändring och övergångar. Det är uppmärksamhet på vad man gör, men även på vad man kan göra, och att den enskilda formas av sin livsförel och sina handlingar och samtidigt påverkar sina egna framtidsmöjligheter (Thomsen, 2014, s. 25, min översättning).

Så som jag tolkar Thomsen så har denna definition ett bredare fokus på både lärprocessen och utforskande aktiviteter än CMS som fokuserar på ”skills” eller färdigheter. Definitionen ovan fångar även in synsättet att lärande sker i en rad olika sammanhang, både inom en själv och i samspelet med sin omgivning. För intervjupersonerna i min studie var utforskande aktiviteter i fokus, detta speciellt under termin fem då de var ute på praktik. Även det framåtsyftande perspektivet i definitionen relateras till kompetens att hantera övergångar. Denna definition av karriärkompetenser täcker därmed in teman som min studie handlar om. Thomsen (2014) understryker att genom att se på vägledningen som en lärandeprocess flyttas fokus från att hjälpa människor att ta val här och nu, till att erbjuda karriärlärande aktiviteter som rustar människor att hantera återkommande omställningar.

3.3 Kuijpers övergripande karriärkompetenser

Arbeten av den nederländska forskaren Kuijpers och hennes forskningsteam finner jag intressanta för min studie. Kuijpers står bakom det nederländska ramverket för karriärvägledning, det så kallade Career Compass (Euroguidance, the Netherlands, 2011). Forskningsteamet har gått igenom en rad artiklar om karriärkompetenser och upptäckt att det saknas förklaringar om vad karriärkompetenser består av. Kuijpers och Scheerens (2006, s. 315-316) har kommit fram till en indelning i fem olika karriärkompetenser:

- **career reflection**, reviewing one’s own competences with respect to one’s career
- **motivation reflection**, reviewing one’s own desires and values with respect to one’s career
- **work exploration**, orientation towards matching one’s own identity and competences to the required values and competences in a specific work situation
- **career control**, career-related planning and influencing of learning and work processes
- **networking**, setting up contacts that are relevant for one’s career

Att överblicka helheten kring den egna karriärsituationen ses som en överordnad kompetens i utveckling av egen karriär i Kuijpers arbeten (Haug 2018, s. 53-53). När det gäller Kuijpers och Scheerens (2006) studie så genomfördes den i stor skala, med deltagande av över 1500 anställda i nederländska företag. De var med andra ord inte studenter i en skolmiljö som utgjorde urvalsgruppen. I studien definierades karriärkompetenser som ”competencies that are relevant for all employees to develop their career, regardless of the specific job they had” (Kuijpers & Sheerens, 2006, s. 303-305). Författarna drog slutsatsen att företagets karriärstöd bidrog till förmågan att utveckla och hantera egen karriär när det gäller karriärutforskning, karriärkontroll och nätverkande. Ytterligare ett resultat visar att karriärstöd, från de närmaste, spelar en viktig roll då det ger moraliskt stöd och hjälper personer att klargöra sina motiv och mål i karriären (Kuijpers & Sheerens, 2006, s. 318).

Kuijpers forskning visar, att karriärdialoger, i både en utbildningsmiljö och i arbetslivet bidrar till karriärkompetenser. I en studie om lärmiljöns villkor, drar Kuijpers och forskarkollegorna slutsatsen att miljöer som stimulerar till verkliga arbetslivserfarenheter och erbjuder samtal efteråt utvecklar karriärkompetenser ”in particular, the career dialogue with teachers and the conversation students have in the workplace with professionals has proven to be crucial” (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011, s. 50). Min studie handlar både om karriärlärandet knutet till universitets lärmiljö och lärande på den arbetsförlagda praktiken. Därför kan Kuijpers perspektiv och de övergripande karriärkompetenserna vara intressanta.

Hur kan så karriärkompetenser läras och vilka är de bakomliggande teoretiska perspektiven? Karriärlärandeteorier som tillhör de mera kognitiva tillnärmningarna som DOTS och Law redogörs i nästa del samt Krumboltz teorier som tillhör det sociokulturella perspektivet.

3.4 Karriärlärande i ett kognitivt perspektiv

Kognitiva tillnärmningarna kännetecknas av idéerna om att tänkande och mentala förståelser återuppstår som förklaringar på lärande och utveckling (Säljö, 2014). Här sätts det fokus på inre processer som ”hur människor förstår, bildar begrepp, löser problem, minns och varseblir sin omgivning på ett meningsfullt sätt” (Säljö, 2014, s. 268). Människan betraktas som en varelse med ”ratio” eller förnuft, som kan tänka och föreställa sig värden, förstå och analysera och lära av både egna och andras erfarenheter. På så sätt utgör den kognitiva traditionen en rationalistisk föreställning om kunskap och lärande (Säljö, 2014).

I genomgången av hur lärande av karriärkompetenser kan förstås i ett kognitivt perspektiv, har jag som tidigare nämnt valt Watts och Law's teorier. Paralleller dras mellan CMS och DOTS modellen (Haug 2018, s. 47) som åter har blivit aktuell i och med ELGPN:s arbete med utformningen av karriärvägledning i ett livslångt lärandeperspektiv inom Europa. Från början var syftet med DOTS att integrera vägledning och mål för karriärundervisningen för elever grundskolan. Numera används modellen även i vägledningen av vuxna.

3.4.1 De fyra kompetensområdena i DOTS modellen

Den ursprungliga modellen av Watts och Law (1977) vilar på antagandet att vägledning, som en integrerad del i undervisningen, är ett nödvändigt steg i utvecklingen av ett samhälle där människor ses som autonoma. Vidare så är syftet med karriärundervisningen att göra människor medvetna om sina möjligheter, förmågan att ta beslut utifrån sina personliga egenskaper relaterade till alternativen samt förmågan att hantera övergångarna i egna karriären på ett framgångsrikt sätt. Det tredje antagandet, som modellen vilar på, är att vägledning är komplext och en uppgift som oundvikligen bör lösas i en gemenskap (Watts och Law, 1977, s. 72). DOTS består, som tidigare nämnts, av första bokstaven i vart och ett av de fyra kompetensområdena (min översättning till svenska och tolkning av begreppen i parentes):

- D** decision learning (kompetenser i att hantera val)
- O** opportunity awareness (utforskning av möjligheter)
- T** transition learning (kompetenser i att hantera övergångar)
- S** self-awareness (självkänedom)

Watts och Law tar utgångspunkt i Parsons vägledningsmodell när de utformade DOTS (Lovén, 2015, s. 30). I ett svenskt vägledningssammanhang återspeglas DOTS i den så kallade fyrstegsmodellen (Lovén, 2015, s. 30) som innefattar;

- 1) **insikt** - individens självkänedom
- 2) **utsikt** - kunskap om alternativen
- 3) **framsikt** - förmågan att fatta beslut
- 4) **förmågan att förverkliga beslutet**

Modellerna, menar Lovén (2015), representerar ett ideal för hur ett rationellt beslutsfattande går till. I verkliga livet spelar en rad andra faktorer roll när människor väljer, såsom social bakgrund, tillfälligheter och emotioner för att nämna några (Lovén, 2015, s. 31).

DOTS modellen visar vad som är utbytet av lärandet, läranderesultatet eller ”learning outcomes” och en konkretisering av vilka kompetenser som kommer att vara avgörande för individens förmåga att hantera sin karriär. Law (1999; 2001) förde arbetet vidare i karriärlärandeteorin som visar hur själva lärprocessen går till, en teori som jag återkommer till längre fram. Enligt Watts och Law (1977) är det karriärundervisningens uppgift att arbeta med de fyra kompetensområdena för att åstadkomma utveckling. Områdena samverkar och har inverkan på varandra. Jag redogör här under för varje område i DOTS.

Decision learning eller valkompetens, handlar om individers förmåga att ta väl övervägda val. Det kan exempelvis vara uppmärksamhet kring personens valsituation, förväntningar och antaganden samt de pressade lägen som kan uppstå inför ett beslut. I kompetensområdet ingår det även att ha medvetenhet om hur man själv väljer, och att ha kunskap om de olika sätt beslut tas på. Det handlar om att ha insikt i att människor gör olika utifrån vad som är lämpligast i varje situation. Uppmärksamhet på att skaffa sig information och att prioritera kan hjälpa en person att välja på ett bra sätt. Författarna menar att speciellt yngre behöver lära sig ta ansvar för att kunna implementera karriärbeslut (Watts & Law 1977, s. 76).

Opportunity awareness eller uppmärksamhet på möjligheter är kompetensområdet som handlar om att få erfarenheter och förståelse för hur arbetslivet fungerar och är strukturerat. Det innebär kännedom om vilka möjligheter som är tillgängliga, vad som krävs för att nå dem och vad möjligheterna kan innebära för den enskilda. Watts och Law (1977) säger att området även handlar om hur de olika vägarna som står till buds blir tillgängliga. Individen behöver samtidigt känna till begränsningarna. Förmågan att utveckla strategier för att värdera den egna potentialen uppemot kraven för utbildningar eller yrken ingår också. Författarna säger att det inte bara handlar om utbildnings- eller arbetslivsmöjligheter, men även att ta ställning till andra roller i livet.

Transition learning innebär medvetandegörande och utveckling av färdigheter som behövs för att bemästra övergångar. Det handlar även om att förstå vilka beslut som man behöver ta och vilka följder besluten kan få. Vidare förklarar Watts och Law (1977) att förståelsen av hur lärandet i ett sammanhang kan överföras till en annan miljö, ingår i kompetensen. I

praktiken kan det handla om att få insikter i hur arbetslivet skiljer sig åt från studentlivet. Lärandet om övergångar kan innebära att utveckla färdigheter och få tillgång till information som behövs för att hantera en ny situation. Människor är olika förberedda när de närmar sig övergångar. Vissa behöver öva upp sina kommunikationsfärdigheter medan andra behöver skapa sig en bild över vad som är realistiska förväntningar.

Self awareness är kompetensområdet som fokuserar på hur studenter kan utveckla sin självkänedom, att bli medvetna om egenskaper och relatera personlighet till de möjligheter som är tillgängliga. Det handlar både om personens styrkor och utvecklingsbara sidor samt kännedom om intressen och behov. Forskarna säger ”it involves an exploration of actual and potential personal strenghts – qualifications, abilities, aptitudes, practical skills, personal qualities, and physical strengths” (Watts & Law, 1977, s. 75). Med personliga styrkor menas både kvalifikationer, förmågor, förhållningssätt, praktiska anlag, personliga egenskaper och fysisk styrka. Självsikt handlar även om att känna till sina begränsningar.

Behovskartläggning kan handla om att utforska vad som känns motiverande, intressen samt personens förväntningar och värderingar i livet. Samtidigt som det handlar om att utforska eventuell frustration eller motgång, säger Watts och Law (1977).

Hittills har fokus varit på karriärkompetenser och hur innehållet kan beskrivas. Frågan som står obesvarad är; hur utvecklas karriärkompetenser? Karriärlärande är, som tidigare påpekats, processen som leder fram till att karriärkompetenser bildas. Ett antagande som masteruppsatsen vilar på, är att studenter deltar och engagerar sig i en rad olika aktiviteter där karriärlärande sker, på arenor både inom universitetsmiljön och på fritiden. Teorier om karriärlärande blir därför centrala i denna studie.

3.4.2 Progression i karriärlärandeprocessen

Laws karriärlärandeteori är en komplettering till den tidigare DOTS modellen (1977) där progressionen i lärandeprocessen beskrivs i den så kallade New DOTS (Law, 1999; 2001). Mer än tjugo år hade gått sedan DOTS introducerades och under den tiden hade teorierna modifierats. Law ser utveckling av karriären ur ett lärandeperspektiv och menar att val och beslutsfattande kan läras i linje med att lära sig läsa, skriv och räkna (Haug, 2018, s. 72).

Law utvecklade en taxonomi för att beskriva karriärlärandeprocessen, där lärandet sker i fyra nivåer. Lärandeprocessen ses som hierarkisk eftersom varje nivå bygger på den föregående. Förmågorna utvecklas från först nivån 1) *sensing* till 2) *sifting*, sedan 3) *focusing* och till

högsta nivån 4) *understanding* (Law, 1999, s. 39). För att förklara närmare använder jag mig av Thomsen och Boelskifte Skovhus översättning av Laws taxonomi till danska, hämtat från kapitel 2 i boken *Utdanningsvalg* (2016, s. 47):

Nivåer som visar progressionen i karriärlärande

1. *At opdage (sensing – finding out).*

Sanse, se, høre, opleve, mærke. Få nok indtryk, information og kontakter til å komme videre.

2. *At ordne (shifting – sort out).*

Ordne informationerne på en meningsfuld måde for at blive klar over forskelle og ligheder. Sammenligne, bemærke, opdage sammenhænge.

3. *At fokusere (focusing – checking out).*

Vide, hvem og hvad man skal være opmærksom på, og hvorfor. Mærke og tjekke, hvad der er virkelig vigtigt (for mig og andre).

4. *At forstå (understanding – working out).*

Vide, hvordan noget fungerer, og hvilke handlinger, der synes at føre til hvad. Forklare, foregribe.

Denna karriärlärandeteori till Law har inspirerat utvecklingsarbeten och förståelsen av karriärlärande i Danmark (Haug, 2018, s. 71) och jag väljer därför att redogöra ytterligare för hur Thomsen och Boelskifte Skovhus förklarar teorins användning. Forskarna är kritiska till Laws syn på lärande som en hierarkisk och linjär process, men de anser att i linje med Laws karriärlärandeteori ”kan modellen bruges til at analysere, hvilke kompetencer specifikke aktiviteter giver mulighed for at udvikle og trene (Thomsen & Boelskifte Skovhus, 2016, s. 47). Vidare menar de att new-DOTS kan komma till användning när lärare och vägledare ska utforma aktiviteter och upplägg för karriärlärande. Genom att lägga tillräta undervisning som främjar lärande och reflektion utifrån de fyra nivåerna. I praktiken kan studenten genom taxonomin få syn på vilken nivå den ligger på, och därefter genom stöd och aktiviteter utveckla kompetenser som ligger på en högre nivå (Thomsen & Boelskifte Skovhus, 2016).

3.5 Karriärlärande i ett sociokulturellt perspektiv

De sociokulturella lärandeteorierna tar hänsyn till omgivningens betydelse i större grad än vad de kognitiva inriktade lärandeteorierna. Här läggs det vikt vid det sociala samspelet och hur människor lär sig genom deltagande i olika aktiviteter (Säljö, 2014). Interaktionen och kommunikationen är viktiga förutsättningar för lärande och utveckling, och perspektivet vilar på idén om att ”kunskap inte är något som överförs mellan människor utan i stället något vi deltar i” (Säljö, 2014, s. 307). De karriärteorier med sociokulturell inriktning som jag använder som ram i analysen är i första hand Krumboltz och kollegornas teorier, Gelatt samt *Law Community Interaction Theory*. Jag använder mig även av Gottfredson teori om avgränsningar och kompromisser för att förstå hur karriärvalsprocessen kan gå till.

3.5.1 Lärandeerfarenheter och tillfälligheternas betydelse

Från början av 70-talet, och flera decennier därefter, utvecklar Krumboltz tillsammans med sina medarbetare flera teorier om lärande och karriärval. Först ut var lärandeteorin *A Social Learning Theory of Career Selection* (Krumboltz, Mitchell & Jones, 1976). I artikeln diskuterade författarna lärandestrategier och möjliga bakgrundsfaktorer som kan inverka på människors väljande. Krumboltz och Mitchell vidareförde i 1996 de tidigare teoretiska bidragen i den så kallade *Learning Theory of Career Counseling* (LTCC), denna teori är uppdelad i två delar. Den första delen handlar om förutsättningarna för karriärvalet och beslutsfattandet och den andra om hur vägledningen kan bistå den vägledningssökande (Mitchell & Krumboltz, 1996, se Høydal & Paulsen, 2007). För att förklara människors val menar forskarna att både individuella och kontextuella förhållanden inverkar. I redogörelsen av LTCC härunder använder jag mig av Høydal & Paulsen (2007) kapitel 5, s.101-125:

- 1) **Individuella** – genetiska faktorer såsom kön och etnicitet, begåvning och personliga egenskaper samt de antaganden en person gör om sina förmågor
- 2) **Miljömässiga** – faktorer som kan innebära att en person har begränsade lärandetillfällen att delta i, eller att något utom personens kontroll inte kan uppnås. Både sociala, politiska kulturella och ekonomiska förhållanden kan utgöra både möjlighet och begränsning.
- 3) **Tidigare lärandeerfarenheter** – både i form av instrumentella och associativa lärandeerfarenheter

-
- 4) **Problemlösningsförmåga** – som handlar om hur en person tar sig an och löser karriärproblem. Utveckling av förmågan beror på tidigare respons en person har fått, samt känslomässiga reaktioner. Erfarenhetslärande sker genom instrumentella och associativa lärprocesser. Problemlösningsförmågan handlar till exempel om att klarlägga värderingar, sätta mål, se flera möjligheter, observera andra, kunna relatera till sig själv och söka information.

Utifrån dessa förhållanden och lärandeerfarenheter utvecklar människor, enligt Mitchell och Krumboltz (1996), sina antagande och generaliseringar som sedan ligger till grund för valet. Som jag förstår LTCC så interagerar både de miljömässiga och de individuella faktorerna och styr utvecklingen av våra intressen och vilka möjligheter vi ser. Det sociokulturella lärandet kopplas till faktorer i omgivningen och de kognitiva till faktorer hos individen. Centralt i teorin är uppsättningen av lärandeerfarenheter, både i de sammanhang som en person befinner sig i samt hur erfarenheterna styr de antaganden personen gör om sig själv och sina valmöjligheter (Mitchell & Krumboltz, 1996, se Høydal & Paulsen, 2007).

Den andra delen av teorin handlar om karriärvägledarnas roll för att hjälpa människor att bli aktiva i egen karriärutveckling. Här föreslår teorin att bistå vägledningssökande med karriärstöd inom fyra områden; hjälp de att utforska och skaffa sig nya lärandeerfarenheter, förbereda de inför och hantera stress kopplat till förändringar, inspirera de till handling (empowered) och att karriärvägledningen bistår i en rad karriärrelaterade problem, inte enbart fokus på valet (Mitchell & Krumboltz, 1996, se Høydal & Paulsen, 2007).

Teorin *Planned Happenstance*, eller tillfälligheternas spel, utvecklade Mitchell, Levin och Krumboltz på slutet av 1990-talet. Karriärteorin tar utgångspunkt i att människor behöver förhålla sig till en allt mer ombytlig arbetsmarknad, vilket innebär att lära sig att hantera oförutsedda händelser (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999). Det centrala är att människor ser oplanerade händelser som möjligheter för lärande. Krumboltz och kollegorna menar att “counselors need to teach clients to engage in exploratory activities to increase the probability that the clients will discover unexpected career opportunities” (Mitchell et al, 1999, s. 115). Huvudbudskapet i teorin om tillfälligheternas spel är att oförutsägbara sociala faktorer, chanstillfällen och faktorer i omgivningen är viktiga och inverkar på människors liv. Enligt teorin om tillfälligheternas spel bör karriärstödet hjälpa vägledningssökanden med att utveckla följande kompetenser hos den sökande (Mitchell et al, 1999, s. 118):

- 1) Curiosity: exploring new learning opportunities
- 2) Persistence: exerting effort despite setbacks
- 3) Flexibility: changing attitudes and circumstances
- 4) Optimism: viewing new opportunities as possible attainable
- 5) Risk Taking: taking action in the face of uncertain outcomes

Dessa fem kompetenser, menar Krumboltz med kollegor omfattar nyfikenhet till att utforska möjligheter till lärande, dra nytta av de möjligheter som dyker upp och att ha uthållighet för att hantera eventuella hinder som dyker upp. Vidare så omfattar det förmåga att vara flexibel och anpassa sig till omständigheterna och att ha en optimistisk attityd när man letar efter nya möjligheter. Det innebär även att lära sig ta risker och utmana sig själv samt se möjligheter i de nya erfarenheterna. Haug (2018) menar att dessa områden i Happenstance teorin kan omtalas som karriärkompetenser. Haug gör sig reflektionen om att dessa kompetenser i mindre grad framställs i nuvarande CMS ramverk (Haug, 2018, s. 62).

Krumboltz vidareutvecklade forskningen om tillfälligheternas spel i en ny teori 2009 kallad *The Happenstance Learning Theory*. Krumboltz menar det är fel att fråga ungdomar vad de ska bli när de blir stora. Eftersom en individs karriär inte kan förutsägas i en föränderlig värld, ska vägledare istället uppmuntra vägledningssökande till nyfikenhet och vara öppen för tillfällen för lärande. ”What-you-should-be-when-you-grow-up” varken behöver eller ska planeras i förväg, menar Krumboltz (2009), och konkluderade med att:

The Happenstance Learning Theory explains that the career destiny of each individual cannot be predicted in advance but is a function of countless planned and unplanned learning experiences beginning with birth. Career counselors contribute to that learning process by helping their clients engage in an active lifestyle to generate unexpected events, to remain alert to new opportunities and to capitalize on the opportunities they find. Other educators contribute by designing engaging activities that enable students to improve their cognitive, emotional and physical skills. The fundamental goal is to help everyone create a more satisfying life (Krumboltz, 2009, s. 152).

Målet för karriärstödande aktiviteter är att hjälpa människor att skapa mera tillfredsställande liv och karriär. Krumboltz (2009) föreslår att vägledningssökanden ska motiveras till att engagera sig i aktiviteter som kan leda till att oplanerade händelser inträffar. Således kan nya

karriärmöjligheter upptäckas. Om vägledningsinsatsen når resultat så avgörs det av vad som händer i verkligheten efter samtalet (Krumboltz, 2009).

3.5.2 Att förhålla sig positiv till osäkerhet

Gelatt (1989) ville med begreppet ”positiv uncertainty” visa att vi lever med ständiga förändringar i dagens samhälle, och behöver därför lära oss att hantera den osäkerhet det medför. De tidigare klassiska teorierna, härunder Gelatts tidigare teori, lade vikt vid det rationella beslutsfattandet. Dessa teorier var inte felaktiga, menar Gelatt (1989), men otidsenliga för en människas karriärutveckling i en numera komplexa värld. Därför ändrade han själv uppfattning om hur beslut fattas, där synen på människan är mera holistisk. Inte bara den logiska delen av hjärnan används vid beslutsfattande, menar numera Gelatt, men hela hjärnan. Vidare så behöver människor acceptera att osäkerhet finns och förhålla sig flexibel till sin omgivning (Gelatt, 1989, s. 253). I och med att en människa inte kan veta allt eller ta reda på allt inför ett beslut, så innebär karriärväljande alltid att hantera osäkerhet. Som jag tolkar teorin är det därför viktigt att förhålla sig positiv och se det som en möjlighet att påverka sin framtid. Gelatts menar att:

Changing one’s mind will be an essential skill in the future. Keeping the mind open will be another. Positive uncertainty helps clients deal with ambiguity, accept inconsistency, and utilize the intuitive side of choosing (Gelatt, 1989, s. 252).

Med det menas att människans förmåga att kunna ändra sin uppfattning blir en avgörande tillgång. Acceptansen av att osäkerhetsmoment finns, kan således hjälpa individen att hantera det oklara och dra nytta av den mera intuitiva sidan vid väljandet. Gelatt (1989) avslutar sin artikel med att understryka att vägledarens roll blir att uppmuntra personer att ha ett öppet sinne för nya önskningar och ompröva sina tidigare mål. Även det som upplevdes som ett ”kanske” kan bli en möjlighet.

3.6 Kontexten och kollektivt karriärlärande

Som redogjort för ovan så har Law fokus på lärandeaspekterna i sina teorier. Det innebär att människor kan lära sig att göra väl övervägda karriärval. Ett lärande som börjar redan från tidig ålder. Krumboltz med forskarkollegor och Gelatt vidgar karriärlärandeperspektivet

genom att uppmuntra människor till att se alla erfarenheter som källa till lärande, även om de uppstår på grund av slumpen eller skapar osäkerhet inför framtiden.

Resultaten i min studie handlar om en rad förhållanden i studenternas omgivning som påverkar hur de lär sig hantera karriären. De deltar i lärandeaktiviteter som försiggår på flera arenor, både knutet till universitet och aktiviteter som en del av deras vardag. Studenter är även medborgare i ett samhälle där individen ges stort ansvar för deltagande i det livslånga lärandet och för egen karriärhantering. Jag väljer därför att komplettera med flera teoretiska begrepp om hur människor uppfattar sig själva i relation till sin kontext.

3.6.1 Sociala omgivningen, kompromisser och begränsningar

Gottfredson intresserar sig för människors självuppfattning i mötet med deras sociala omgivning. Som ett ifrågasättande av tidigare teoriers förklaringar av karriärval, styrda av inre psykologiska faktorer, visar *Theory of circumscription, compromise, and self-creation* (Gottfredson, 2002) att människor istället kompromissar utifrån deras socialt konstruerade bilder av verkligheten. Gottfredson anser att barn redan i förskoleålder börjar få mentala kartor över yrken och kategoriserar utifrån vem som gör vad, könsroller och prestige. Ungas val baserar sig på hur självuppfattningen passar ihop med de mentala kartor som personen har över möjliga yrken. Med andra ord pågår en process där uteslutning av yrken leder till begränsning (circumscription) av vad som anses vara tillgängliga alternativ.

Kön och statur blir faktorer i avgränsningen. Det innebär i sin tur att en ung person ger upp och väljer bort alternativ som den kan vara intresserad i och väljer istället bland det som den ser som möjligt att uppnå. I denna process ingår personen olika kompromisser (compromise) utifrån vad de vet om sig själva och kunskaper de för tillfället har om arbetslivet. Genom uppväxten avgränsar vi antalet möjliga val på bakgrund av könsidentitet eller status som yrken förknippas med. Enligt Gottfredson (2002) så kompromissar människor om det finns för stora hinder och väljer till slut det alternativ som framstår som ”good enough”. Enligt teorin så spelar miljöfaktorer en avgörande roll för när en person anser sig ha hittat ett ”tillräckligt bra” karriärval. Även sökandet efter information nöjer sig unga att avgränsa till lättillgängliga källor, som personer i sin närhet de har tilltro till, menar Gottfredson (2002).

3.6.2 Praxisgemenskaper och kollektivet som lärandearenor

Som jag har redogjort för tidigare bygger karriärkompetenstänkandet på att lärande pågår överallt och i olika former, inte enbart knutit till formella lärandearenor som till exempel undervisningsmiljön på universitet.

Det sociokulturella synsättet utgår från att ”kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer” (Dysthe, 2003, s. 41). Här blir deltagande, genom samhandling och interaktion med andra den centrala aspekten för lärande. Begreppet praxisgemenskaper har jag lånat från Lave och Wenger (1991) som sätter lärogemenskapen i fokus framför individens kognitiva aktiviteter i lärprocessen (Lave & Wenger, 1991, se Dysthe, 2003, s. 46). Lärande genom deltagande i praxisgemenskap innebär att ställa sig frågor om vilka sociala aktiviteter och interaktioner som främjar utvecklingen av kunskap och färdigheter. Fokus är själva deltagande i aktiviteterna, att handla och att göra, framför att lägga vikten vid språket (Dysthe, 2003, s. 47).

Law lanserar i *Community Interaktion Theory* sina idéer om hur kollektivet spelar roll för karriärlärande och karriärutveckling (Haug, 2018, s. 81). Law (1999) säger att han erkänner komplexiteten i nutida karriärplanering och det samspel med omgivningen som gäller för människor i valsituationer. Vidare menar Law (1999) att om DOTS hade kommit senare så hade de tagit i betraktande den sociala kontextens betydelse när människor ska hantera sina karriärer:

Community-interaction theories transpose career management into negotiations between self and significant others. They therefore point out to the importance of engagement in, and reflection upon, encounters with others. Significant processes include encountering models, gathering feedback, finding support, appreciating expectations, and (in particular usage “networking”) make contacts with possible sponsors (Law, 1999, s. 38).

Faktorer som teorin lägger vikt vid, är att kollektivet kan erbjuda både relationer och reflektioner tillsammans med andra, att få rollmodeller, återkoppling, kontakter samt få sätta ord på sina förväntningar tillsammans med andra. Vidare säger Law (1999) att i denna process där karriärer ”förhandlas” i social interaktion uppstår det inte enbart individuellt (self) eller enbart i förhållande till möjligheter (opportunity). I den ursprungliga DOTS modellen saknades förslag på var och hur karriärlärandeprocessen kunde åstadkommas.

4. Metod

Hittills har jag presenterat ”vad” som ska studeras och ”varför” och visat på de teoretiska perspektiv och begrepp som masterprojektets problemställning tar utgångspunkt i. I följande metodkapitel presenterar jag ”hur” jag har gått tillväga för att besvara frågorna i studien. Jag beskriver forskningsdesign och metodologiska utgångspunkter. Planering och kontakten med empiriuniversitetet samt urvalet av intervjupersonerna redogörs för. De olika val jag har tagit ställning till i genomförandet tas upp samt hur bearbetningen och analysen av materialet har gått till. Avslutningsvis redogör jag för etiska överväganden i forskningsprocessen och diskuterar forskningskvaliteten. Först en beskrivning av den vetenskapliga metodansatsen.

4.1 Vetenskapsteoretisk utgångspunkt

Jag inleder metodkapitlet med att redogöra för studiens ontologiska och epistemologiska utgångspunkter. Ontologi berör frågor om ”vad som verkligen är” och uttalar sig om verklighetens beskaffenhet (Thomassen, 2016, s. 75). Epistemologin är ”kunskap om kunskapen” och när vetenskaplighet inte går att kontrollera med enkla metoder, behöver forskaren vara självkritisk och hantera kunskapen systematisk (Malterud, 2014, s. 22).

Som forskare behöver jag med andra ord reflektera över vad jag är intresserad i att få kunskap om, innan jag går ut och frågar. Jag behöver även förmedla förutsättningarna som gäller för hantering av kunskapen. I min studie strävar jag efter att öka min förståelse om sociala fenomen och hur de upplevs av studenterna utifrån deras perspektiv. Jag har därför använt mig av en fenomenologisk ansats. Jag har valt att göra halvstrukturerade kvalitativa intervjuer då det är en tillnärmning som ger tillträde till människors upplevelser av den levda världen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 46). I fenomenologin är både människans medvetande och deras levda erfarenheter eller ”livsvärlden” i fokus. Det centrala i min problemställning är att fånga studenternas perspektiv på hur de lär sig hantera sin egen karriär. Hur förstår de sig själva där de befinner sig just nu i sina vardagsliv? Ett liv fyllt av upplevelser och erfarenheter från studier, arbetslivet och fritiden. Uttryckt med Husserls ord, så är det den levda erfarenhetsvärlden forskaren försöker få tillgång till genom att välja en fenomenologisk ansats, där mänsklig erfarenhet kännetecknas av en direkt upplevelse av helhetliga, meningsbärande fenomen (Thomassen, 2016, s. 83).

Filosofen Edmund Husserl (1859-1938) arbeten utgör grunden i fenomenologin, även om den numera har utvecklats i en rad olika riktningar. Med fenomen i Husserls tolkning menas ”tingene slik de kommer til syne for oss”, och i fokus är den levda erfarenhetsvärlden som vi försöker att förstå (Thomassen, 2016, s. 83). Som Husserl förklarar så är det världen såsom den framträder för oss i våra vardagliga aktiviteter, och omfattar därför all mänsklig verksamhet (Thomassen, 2016, s. 85). Fenomenologisk reduktion innebär, förklarar Thagaard (2013), att vi är öppna för erfarenheterna som de personer vi studerar delar med sig, medan den yttre världen kommer i bakgrunden. Så som jag tolkar fenomenologin så skapas då förutsättningarna för att fenomenen ska kunna forskas på. Intervjupersonerna ges möjlighet att beskriva sin situation, så som de upplever den, och utifrån deras perspektiv. I en fenomenologisk beskrivning sätter vi därför vår förförståelse åt sidan så att ”saken selv framtrer for oss” (Thomassen, 2016, s. 84). Men med den hermeneutiska vändningen kom insikten om att vi inte kan sätta våra fördomar i parentes, tvärtom så behöver forskaren föra en dialog med kunskapsområdet i den egna datainsamlingen (Thomassen, 2016, s. 171). Detta innebär att det läggs stor vikt vid hur forskaren utför analysen och gör tolkningar av innebörden i de sociala fenomenen som beskrivs inom fenomenologin (Thagaard, 2013, s. 11). Således uppstod den så kallade fenomenologiskt-hermeneutiska traditionen där fenomenologiska analyser blir förtolkningar (Thomassen 2016, s. 161).

Filosofen Taylor säger att i human- och samhällsvetenskaperna så finns inga rådata; ”its most primitive data would be readings of meaning” (Thomassen, 2016, s. 90). Citatet hjälper mig att ta del av Gadamer tankar om hur vi kan förstå och tolka fenomen skapade av människan. Gadamer är kritisk till att bestämda metoder leder fram till förståelse av den mänskliga världen och ser ”förståelse som en grundstruktur ved menneskets måte å være till i verden” (Thomassen, 2016, s. 162). Sett med Gadamer ögon så tar vi tag i en mening i texten utifrån vår egen förståelsehorisont, vi skapar förståelse i det vi möter texten och tar in det budskap texten ger oss, utifrån vad som anses vara meningsfullt för oss idag (Thomassen, 2016, s.163). Gadamer anses vara metodkritisk och hans hermeneutiska teori om förståelse har blivit ifrågasatt, eftersom den inte ger några grundprinciper för metodiskt vetenskapligt arbete (Thomassen, 2016, s. 165).

Enligt postmodernismen är kunskapen intersubjektiv, med det menas att kunskap bildas i möten mellan människor och i de situationer där kunskapen utvecklas (Thagaard, 2013, s. 44). Att vara student och gå en utbildning som ska leda vidare till en arbetsmarknad som kan upplevas överskådlig, innebär att förhålla sig till en social praxis. Även att samtala om

upplevelsen med en forskare görs i ett socialt sammanhang där relationer skapas genom dialogen och vidare i textmaterialets tolkning. Intervjusituation är fylld med etiska problem genom det samspel som uppstår mellan forskaren och de intervjuade (Kvale & Brinkman, 2014). Så som jag beskriver genomförandet av intervjuundersökningen nedan, så strävar forskaren i mig att vara etiskt ansvarstagande för både forskningsprocessen och de intervjupersoner som sa sig villiga till att delta i min studie.

4.2 Forskningsdesign

I planeringsfasen bestämde jag mig för att undersöka karriärlärande inom högre utbildning och jag värderade olika upplägg för datainsamling. Designen, säger Thagaard, ska innehålla riktlinjer för vad undersökningen ska fokusera på, vem som ska delta, samt var och hur undersökningen ska genomföras (Thagaard, 2013, s. 54-55). Fokus för denna studie var studenters erfarenheter av att lära sig hantera egen karriär. Därför valde jag att samtala med studenterna i öppna individuella intervjuer. Dessa halvstrukturerade livsvärldsintervjuer, har till syfte att studera hur människor upplever olika fenomen i deras vardagliga liv (Kvale & Brinkman, 2014, s. 31).

När syftet är att utveckla empiri från fältarbete så är observation, intervju eller en kombination av båda, lämpliga sätt att gå tillväga där ”intervju er en særlig velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues, opplever og forstår seg selv og sine omgivelser” (Thagaard, 2013, s. 58). Det skulle vara möjligt att få tillgång till dialoger mellan studenter och vägledare via förbokade karriärvägledningssamtal på plats på universitet. Av två orsaker slog jag från mig idén om observationer. Framst att det skulle bli svårt att få tillgång till studenter som sökte vägledning avgränsat till problemställningen. Den andra orsaken var att vägledningssökanden sällan meddelar på förhand vilka frågor eller dilemman hen söker vägledning för. Med andra ord skulle urvalsprocessen bli osäker.

Målet för undersökningen var dessutom att genom studenternas berättelser få förståelse för de enskildas erfarenheter framför att förklara deras beteendemönster. I valen av undersökningsdesign funderade jag på om fokusgruppsintervju skulle vara relevant, men jag gjorde bedömningen att min problemställning var för bred för just det upplägget. Jacobsen (2017) säger dessutom att det finns risk för att några röster blir dominerande i en fokusgrupp. I min studie var det de individuella rösterna som jag ville lyssna till. Målet var inte att få

fram en gemensam tolkning skapade i gruppprocesser eller undersöka om studenters meningar skiljer sig åt i en specifik fråga.

Det är av vikt att den valda metodansatsen och forskningsdesignen lämpar sig för att belysa problemställningen i undersökningen (Jacobsen, 2017, s. 54). Härunder beskriver jag tillvägagångssättet i min studie. Jag reflekterar även kring de val jag har ställts inför i arbetet med att besvara problemställningen:

Hur lär sig studenter att hantera egen karriär och vilka konsekvenser har deras erfarenheter för universitets tillrättaläggande av karriärstöd?

En explorativ problemställning kräver ”en metod som får fram många nyanser och vanligen kräver att man koncentrerar sig på ett fåtal enheter” (Jacobsen, 2017, s. 46). Genom att formulera en problemställning som en fråga, säger Jacobsen (2017), så avgränsas temat ytterligare. I denna studie intervjuade jag tre studenter. Hur de rekryterades kommer jag att redogöra för strax, men först vill jag beskriva forskningsprocessen och hur den kan ställa krav på forskarens förmåga att kasta om sina planer. Thagaard (2013) säger att det är av särskild stor vikt i kvalitativa studier att det finns rum att göra ändringar, allt efter vilken information som kommer fram. Vilket jag fick erfara redan i min första kontakt med personal på universitetet jag hade tänkt rekrytera studenter från. Min plan från början var att intervjua studenter som var nyexaminerade och som skulle lämna universitetet. Studenter i övergången till arbetslivet. Efter kontakt med programansvarige blev jag varse att jag behövde justera kriterierna för urvalsgruppen. Det visade sig att få studenter hade tagit examen den terminen. För att få tillgång till en större urvalsgrupp bestämde jag mig för att göra ett urval från termin fem på samma utbildning. Det innebar att problemställningen och forskningsfrågorna behövde justeras när urvalskriteriet ”klar med utbildningen” föll bort.

4.3 Empiriuniversitet och urval

Här redogör jag för vilket sammanhang som jag valde intervjupersoner från och hur jag gjorde för att komma i kontakt med urvalsgruppen. Jag valde att inte intervjua studenter från det universitet där jag jobbar. Jag redogör för detta ställningstagande under rubriken etiska överväganden. Mitt beslut innebar att jag behövde hitta en ämnesmiljö där varken studenterna eller personalen kände mig från tidigare. Jag påbörjade en utforskning för att etablera kontakt. Mitt första steg var att läsa igenom en handfull universitetswebbplatser. Jag

sökte främst efter beskrivningar av samhällsvetenskapliga program, presentation av karriärstöd och karriärlärande aktiviteter för studenterna. Även information om studenters möjligheter till arbetslivskontakter och praktik letade jag efter.

Vid empiriuniversitetet finns en studie- och karriärvägledare knuten till varje program, men organisatoriskt så tillhör vägledarna en central enhet på universitetet. Även enheten som förser studenter och de akademiska miljöerna med arbetslivskontakter är centralt placerad. Det finns inget eget karriärcentrum på empiriuniversitetet. I nästa steg tog jag kontakt med programledaren och studie- och karriärvägledaren för det samhällsvetenskapliga program jag hade valt ut. De har varit mina främsta källor för bakgrundsinformation. I utforskningsfasen satte jag mig in i utbildningen och tog reda på vilka karriärrelaterade teman som studenterna brukade ta upp med institutionen. Syftet var att få information om studenternas vardag och därmed kunna ställa fördjupade frågor i intervjun. Efter en presentation av masterprojektet för programledaren så fick jag hjälp med rekrytering av studenter. Via lärandeplattformar och studentgrupper i sociala medier postades inbjudan om att delta i studien (bilaga 1). Programledaren blev vidareinformatören som gjorde det möjligt att få tillgång till fältet och urvalsgruppen.

Som redogjorts för, har jag på bakgrund av studiens problemställning, satt upp ett antal kriterier för urvalet av studenter. Dels så hade jag varit strategisk i mitt val av universitet och dels så har urvalet av studenter avgränsats till en kull som går en viss utbildning. Målsättning med strategiska urval är att välja ut deltagare som är typiska i förhållande till de fenomen som ska studeras (Thagaard, 2013, s. 64). Jag avgränsade ytterligare genom att vända mig till registrerade studenter på ett specifikt program och termin. Valet gjorde att jag exkluderade övriga studenter på programmet från att delta.

Efter att ha samtalat med programledaren för det utvalda programmet bestämde jag mig för att mest relevant var studenter från termin fem. Jag ansåg att studenter på näst sista terminen förmodligen reflekterar en del över kommande övergång. På förhand kunde jag inte veta om intervjupersonerna hade mycket information att dela med sig kring problemställningen, om de hade uppsökt studie- och karriärvägledning eller tagit del av andra karriäraktiviteter på universitet. Jag kunde heller inte veta om de som valde att bli intervjuade var studenter som hade valt praktik-terminen. Det var inga kriterier som jag satte upp innan eller som jag beskrev i inbjudan. Jag antog dock att de som anmälde sig skulle vara intresserade av temat. Urvalet av vem jag önskade intervjua var ändamålsenligt (jämför Jacobsen, 2017, s 120), då

jag förväntade mig att deltagarna hade liknande erfarenheter. I inbjudan informerade jag om att intresserade skulle vända sig direkt till mig om de ville veta mera om studien eller delta. Genom detta tillvägagångssätt förblev intervjupersonerna anonyma för personal på empiriuniversitet. Tre studenter hörde av sig omgående och ville delta i studien.

4.4 Genomförande av intervjuerna

Jag genomförde semi-strukturerade intervjuer där varje samtal varade mellan 55-60 minuter utan några avbrott. Thagaard (2013) säger att ”det är viktigt att ställa frågor på ett sätt som inviterar intervjupersonerna till att reflektera över teman vi frågar efter och som uppmanar dem till att ge fullständiga kommentarer” (Thagaard 2013, s. 100). I förberedelsearbetet inför intervjuerna utarbetade jag ett utkast till intervjuguide och gjorde en provintervju. Syftet var att testa ut frågorna och om de kändes relevanta. Provintervjun blev inte transkriberad eller tagen med i analysen. Målet med förberedande aktiviteter kring intervjuguiden var att säkerställa kvaliteten inför de kommande intervjuerna. Intervjukvaliteten har stor inverkan på de fortsatta stegen i forskningsprocessen, analys och rapportering (Kvale & Brinkmann 2014, s. 206). Till slut innehöll intervjuguiden (bilaga 2) fem öppna huvudfrågor, med tillhörande följdfrågor, som jag valde utifrån de ämnen jag ville belysa. Ämnena relaterade till kunskapsproduktionen, vilket Kvale och Brinkmann (2014) benämner som intervjuens ”vad”, medan intervjufrågans dynamiska dimension ”hur” handlar om att få flyt i samtalet och få intervjupersonerna att dela med sig av upplevelser och erfarenheter (Kvale & Brinkmann 2014, s. 173). Dessa två dimensioner tog jag fasta på i utformningen av intervjuguiden och förberedelserna.

Jag var nu redo att genomföra intervjuerna. Både justeringen av intervjuguiden och genomgång av ytterligare metodlitteratur och forskning kring karriärkompetenser hade ingått i mina förberedelser. Även bakgrundsinformation, som jag fick från mina kontakter med empiriuniversitetet, gav mig en inblick i studenternas utbildningskontext och kan ses som en åtgärd för att få uttömmande svar. I förlängningen syftade mina förberedelser till att underlätta tillgången till empiri som i sin tur kunde besvara studiens problemställning. I metodlitteraturen (jämför Kvale och Brinkman 2014) diskuteras vad som har betydelse för att lyckas med en god intervjustudie, även för de mera oerfarna ”hantverkarna” i forskning. Förutom goda förberedelser så inverkar även ramarna, som tid och plats. För denna studie valde jag att vi sågs på en neutral plats där vi kunde sitta ostörda. Jag föreslog två platser,

antingen i ett bokalt rum på universitetet eller i en lokal jag hade lånat i centrum av universitetsstaden. Det var mest bekvämt för intervjupersonerna var att ses i centrum.

Innan vi startade intervjun bjöd jag på dricka och vi småpratade för att skapa en god kontakt. Tidigare hade intervjupersonerna fått informationsskrivet och informerat samtycke (bilaga 3) för påseende. Vid intervjutillfället försäkrade jag mig om att de hade tagit del av informationen. Jag beskrev bakgrunden och syftet med studien, att det var frivilligt deltagande och om möjligheten att dra sig ur. Jag stämde av angående ljudinspelningen via mobil och förklarade att filerna skulle förvaras på ett säkert sätt. Intervjupersonerna fick även möjlighet att ställa frågor. Därefter fick var och en läsa igenom informerat samtycke innan de skrev under två exemplar. De fick behålla det ena och jag det andra.

Innan jag ställde första frågan och intervjun startade så var jag tydlig med att det var deras erfarenheter och upplevelser som var viktiga och att ta del av för mig, och att inga "rätta" svar fanns. Min utgångspunkt var att de tre intervjupersonerna skulle känna sig bekväma att dela sina erfarenheter och upplevelser med mig. Som metodlitteraturen föreslår så inledde jag med bakgrundsfrågor. De fick berätta om sig själva och vad de hade gjort innan de tog steget till universitetet. Under tiden vi samtalade använde jag mig av intervjuguiden vid behov och jag följde upp svaren med uppmaningar som "berätta mera...", "har du exempel...", "kan du förklara..." för att få uttömmande svar kring huvudfrågorna. Denna intervjuteknik är ett sätt att visa intresse för den som berättar (Thagaard, 2013, s.102). Intervjupersonerna fick berätta fritt. Det innebar att jag använde intervjuguiden mest för att stämna av att alla huvudfrågor kring intervjuens tema ställdes. Ingen intervju blev den andra lik, då informanterna berörde olika teman i varierande ordningsföljd.

Rekryteringen av intervjupersoner ledde till ett lite urval. Jag var därför mån om att få genomfört en så rikhaltig djupintervju som möjligt. Jag anser att mitt sätt att rigga intervjun tematiskt och dynamiskt genom mitt engagemang för de tre som valde att bli intervjuade, gav resultat. Det är dock mycket att tänka på i intervjusituationen när man är ovan forskare. Jag hade som ambition att inte låsa mig vid själva intervjuguiden och istället behålla fokus på de intervjuades berättelser. Därför utformade jag intervjuguiden med en färg för respektive frågeområde. Jag hade guiden framför mig på bordet så att jag kunde fokusera på samtalet. Efter att jag hade tackat för att de ställde upp och sagt hejdå, så stannade jag kvar i rummet efter varje intervju för att skriva ner mina intryck. Dessa anteckningar har jag använt mig av i bearbetning och analys.

En mera ingående redogörelse om kvaliteten och brister i forskningsprocessen för denna studie kommer att ges i metoddiskussionen. Först en genomgång om hur jag bearbetade intervjuerna och hur jag gick tillväga när jag har analyserade materialet.

4.5 Bearbetning och analysprocess

I min masteruppsats har jag valt att göra en tematisk analys. Med tema i detta fall menas ”en gruppering av data med viktiga gemensamma drag” (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279). Det är även viktigt att inkludera omfattande beskrivningar så att forskaren får fram en fördjupad förståelse kring varje tema (Thagaard 2013, s. 181). Tematisk analys är en flexibel tillnärmning, eftersom ingen teori behöver styra vad du ser efter i materialet, där forskningsfrågorna och svaren blir till efterhand som teman växer fram (Johannessen et al., 2018, s. 280-281). I planeringen av intervjuerna, och framtagande av intervjuguiden, var jag mån om att lägga tillräkta för en tematisk tillnärmning i min studie.

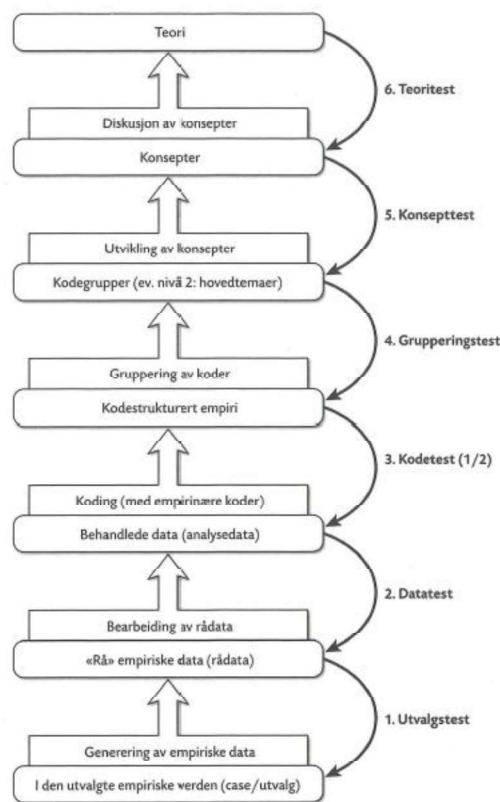
Att göra en tematisk analys innebär att följa ett antal faser i bearbetningen av materialet. Analysstegen som kvalitativa forskaren företar sig uttrycks däremot sällan explicit, eftersom användningen anses vara utbredd och allmängiltig (Johannessen et al., 2018, s. 279). Jag värderade olika tillvägagångssätt innan jag valde Stegvis deduktiv-induktiv metod (SDI) av Tjora (2012). För mig, som är en ovan forskare, gav SDI struktur och systematik i det praktiska arbetet, eftersom metoden visar hur jag kan gå tillväga i analys av empiri och användning av teori.

Som jag redogjort för tidigare ligger syftet med studien och problemställningen till grund för valet av fenomenologi som metodansats. Eftersom den ontologiska utgångspunkten i fenomenologi är ”den upplevda verkligheten” anser jag att SDI var en lämplig metod för att göra tematisk analys i denna studie. Metoden kan användas för att forska på fenomen som rör människor och samhället ur en rad olika aspekter och studieobjekt. Tjora (2012) redogör för fyra sociologiska perspektiv, som intar olika utgångspunkter för vad som studeras och vilken kunskap som utvecklas, beroende på vetenskapsteoretisk förankring. Förutom fenomenologin, kan SDI användas i samhällsforskning knutit till andra ansatser som symbolisk interaktionism, etnometodologi och socialkonstruktionism (Tjora, 2012, s. 18). Innan jag redogör för hur jag gick tillväga i de sex stegen i SDI så förklarar jag några centrala begrepp. Med en induktiv ansats, säger Malterud (2014), går forskaren från empiriska data och uppåt, från kunskap om enskilda fall till att säga något om en allmän

nivå. Med ett deduktivt tillvägagångssätt använder forskaren kunskap från det generella till att uttala sig om enskilda fall (Malterud, 2014, s. 209-210). SDI modellen ligger nära den abduktiv ansatsen då den utgår från empirin men teorier har betydelse både inför och under forskningen (Tjora, 2012, s. 23). Jag redogör nu mera ingående för varje del i arbetet med bearbetning och analys.

4.5.1 Stegvis deduktiv - induktiv metod

Innan jag påbörjade stegen, som visas i figuren härunder, gjorde jag först en genomlysning av alla intervjuerna som jag hade spelat in. Jag skrev samtidigt reflektionsanteckningar.



Figur: Stegvis-deduktiv induktiv metod (Tjora, 2017, s. 19)

Inledningsvis i **steg 1 och 2** arbetade jag med råmaterialet. För att bekanta mig med materialet och komma så nära inpå berättelserna som möjligt valde att göra transkriberingen själv. Jag var förberedd på att det skulle vara tidkrävande att manuellt omvandla alla ljudfilerna till skriven text. Det tog mig två arbetsdagar per intervju. Jag lyckades ändå att transkribera alla tre intervjuerna inom en dryg vecka efter intervjutillfällena. Det gav mig både förståelse för detaljrikenheten i materialet och en känsla för helheten. Samtidigt

upplevde jag att arbetet var en kreativ process. Nu när varje ord och mening synades och skrevs ut, kom jag närmare varje intervjuperson. Efterhand som delar av varje intervju omvandlades till text antecknade jag de tankar som dök upp. Jag valde att transkribera ordagrant och använde samma principer för att markera pauser, skratt, tystnad eller markera med citationstecken när intervjupersonen berättade något om vad en annan person hade sagt.

Tre timmars ljudinspelning blev tillsammans 63 sidor textmaterial. Genom att lyssna på ljudfilerna, transkribera allt material själv och under tiden skriva reflektionsanteckningar, fick jag god överblick och förståelse för råmaterialet. Nu kände jag mig redo att ta fatt på själva kodningen och kategoriseringen.

Sedan i *steg 3 och 4* gjorde jag kodning och kategorisering. Jag strukturerade och reducerade mitt material först, och markerade de delar som inte var relevanta för problemställningen. I dessa steg jobbade jag induktivt genom att gå ”uppåt” från empiri och mot teori, enligt figuren ovan, och genom att följa SDI-metoden kom jag därefter fram till ett antal huvudteman. Enligt Tjora så är målet för kategoriseringen att sitta igen med en handfull huvudteman ”som både tar ut potentialen i empirin och svarar på (eventuellt justerade) forskningsfrågor” (Tjora, 2012, s. 147). För att koda materialet så använde jag mig av tillvägagångssättet att generera textnära koder, så som SDI föreslår. Det innebär att koderna togs ur empirin framför teorier eller frågeområden ifrån intervjuguiden. Följande två frågor ställde jag mig undervägs; ”vad handlar denna text om” och ”vad fångar mitt intresse”? Med pennan i hand strök jag under vad jag ansåg var viktigt i texten, och sammanfattat med koder i höger marginal. I vänster marginal noterade jag mig idéer eller tankar kring empirin som dök upp. Därefter arbetade jag fram koderna i de tre intervjuerna. I detta arbete strävade jag efter att uppfylla kravet för SDI om att koder ska genereras induktivt från empirin. Till min hjälp kontrollera jag för att koderna hade sitt ursprung i materialet och att de inte kunna ha ställts upp i förväg (jämför Tjora 2014, s. 141-146). Detta arbete tog mycket lång tid. Jag gick tillbaka i materialet och gjorde om, när jag inte tyckte att jag hade uppfyllt kravet för ett induktivt arbetssätt. För att få bättre flyt i arbetet, och i linje med en fenomenologisk tillnärmning, försökte jag att ”lägga bort” intervjuguiden och de teoretiska perspektiven i denna fas.

Därefter sorterade jag i kategorier. I min studie har jag valt att använda begreppen underteman och huvudteman. Enligt SDI metoden grupperas koder som är relevanta för problemställningen (Tjora 2014, s. 146). För att få bättre översikt valde jag att skriva ut alla

koder och lägga de på ett bord. Det gav mig utrymme för att prova mig fram, jag sorterade, ändrade och flyttade om många gånger. Innan hade jag noterat namn för varje intervjuperson samt sidnummer för att lätt hitta tillbaka i råmaterialet. Genom detta tillvägagångssätt fick jag bättre översikt över vilka kategorier (underteman och huvudteman) som framträdde i mitt material. I detta steg var det min strävan att uppfylla kravet för tematisk analys och säkerställa att jag hade information från alla tre intervjupersoner och för varje tema. Därifrån så återgick jag till datorn och gjorde mina kategoriseringsscheman (bilaga 4) som jag manuellt hade fått fram för varje huvudtema och underteman. Sedan stämde jag av med utdrag från intervjuerna. I min undersökning kom jag fram till fem huvudteman med tillhörande underteman. Jag har låtit dessa huvudteman utgöra strukturen i resultatdelen.

De avslutande *stegen 5 och 6* ska, enligt Tjora (2014), de huvudteman som forskaren nu sitter igen med ta ut potentialen i empirin och kunna svara på forskningsfrågorna. I den andra delen av SDI modellen, som uppfattas ”nedåtgående” och som deduktiv, utgår man från de huvudteman som framkommit men nu läggs det ännu större vikt vid användningen av teorier i analysen (Tjora 2012, s. 147). Eller som Tjora (2012) skriver så kontrollerar forskaren från det mera teoretiska till det empiriska. I sista stegen utvecklas begrepp eller teorier, som är den högsta analysnivån, där ”potentialen i både det empiriska arbetet och den teoretiska insikten tas ut” (Tjora 2014, s 147). Här kan typologier eller metaforer användas för det problem eller fenomen som beskriver en mera generell förståelse. SDI metoden har som mål att utveckla teorier eller konceptualisering (Tjora 2014, s. 150). Jag presenterar utveckling av koncept i samband med resultatdiskussionen.

4.6 Etiska överväganden och metoddiskussion

Att få tillgång till unga vuxnas erfarenheter om ett fenomen kräver etiskt ansvarstagande för både forskningsprocessen och de personer jag intervjuar. När de gäller de etiska riktlinjerna kan dessa delas in i fyra områden: *informerat samtycke, confidentialitet, konsekvenser* och *forskarens roll* (Kvale & Brinkman, 2014, s. 105). I planeringsfasen skickade jag ansökan till Norsk senter for forskningsdata (NSD). Eftersom jag ville genomföra personintervjuer och det kräver behandling av personuppgifter. Jag fick godkänt från NSD (bilaga 5) och hur jag planerade för studien. Ansökan gällde ljudinspelning genom Nettskjema-diktafon för säker lagring av filerna, inhämta samtycke och behandling av personuppgifter.

4.6.1 Informerat samtycke, konfidentialitet och konsekvenser

Informerat samtycke innebär att jag, innan start av personens deltagande, informerar intervjupersonerna om syftet och upplägget med studien, om frivilligheten att delta och hur jag kommer behandla både deras personuppgifter och materialet från intervjuerna. Det är en utmaning att göra avvägning om hur mycket information som ska ges och om den kan påverka intervjusituationen eller personerna som väljer att delta (Thagaard, 2013). Jag värderade noggrant innan, hur jag skulle lägga upp informationen och det skriftliga samtycket. För att säkra upp att alla var välinformerade fick de informationen för påseende innan de kom till intervjun och möjlighet att ställa frågor till mig före påskrift.

Konfidentialitet innebär att intervjupersonerna har rätt att få svaren, som de delger forskaren, behandlade på ett sådant sätt så att deras identitet inte röjs (Thagaard, 2016, s. 28). Jag har därför strävat efter att säkerställa intervjupersonernas anonymitet igenom hela studien. Eftersom de rekryterades från en liten studentgrupp valde jag att göra en sammanfattande presentation av deltagarna i inledningen av resultatkapitlet. Detta gjordes utifrån forskaransvaret att värdera eventuella följder av deltagandet, inte bara för den enskilda, men för den grupp som intervjupersonerna ingår i (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 110). Jag gav även intervjupersonerna könsneutrala pseudonymer för att ytterligare säkerställa anonymiteten. Viktiga etiska överväganden har berört urvalet av studenter. För att säkerställa anonymiteten var det viktigt att programledaren enbart var förmedlare av inbjudan. Själva intresseanmälan gjorde studenterna direkt till mig. På så sätt förblev intervjupersonerna även anonyma för ämnesmiljön och övrig personal på universitet. Konfidentialitet handlar även om säker lagring av materialet, och intervjupersonerna i denna studie fick information om lagring via Nett-skjema och att filer raderas när studien är klar. Ytterligare ett etiskt osäkerhetsmoment att överväga är om deltagande i intervjustudier kan medföra negativa *konsekvenser*. På förhand funderade jag över om temat skulle kunna leda till problem för de intervjuade och om informanterna skulle känna att det var ett känslomt tema att samtala kring sin egen karriär. Därför frågade jag helt till slut ”hur upplevde du att bli intervjuad”? Det gav mig möjligheten att fånga upp känslor. Alla svarade att det upplevdes som positivt att få reflektera över sin egen karriär och få vara med och bidra. Jag tolkar svaren som att fördelarna med att delta övervägde eventuella nackdelar.

4.6.2 Forskarens roll

Forskarens roll handlar även om forskarens position i förhållande till intervjupersonerna och hur den kan påverka forskningsituationen (Thagaard, 2013, s. 88). Via mina kontakter på empiriuniversitet och i inbjudan till att delta i studien hade studenterna fått veta att jag arbetar som studie- och karriärvägledare på ett av landets största universitet. Denna information om min yrkesroll kan ha bidragit till vissa förväntningar skapades hos intervjupersonerna. Den kan även ha bidragit till att en maktobalans mellan mig som forskare och informanterna. Där jag kan uppfattas som experten på karriärvägledning och ha viss kompetens inom forskningsområdet. Även om jag reflekterade kring åtgärder för att minska obalansen, som att ställa öppna frågor, skapa god relation inledningsvis och behandla intervjusvaren ansvarsfullt, så har min ”position” inverkan på resultaten. Jag har arbetat i många år med vägledning, och är därför van att ta ansvar för samtalssituationer och att skapa goda relationer till obekanta. I denna del av intervjusituationen kände jag mig trygg. Å andra sidan så skiljer sig ett vägledningssamtal från en forskningsintervju, vad gäller både mål och mening. I linje med rekommendationer i metodböcker förberedde jag mig därför väl inför genomförandet av intervjuerna, då det var en helt ny situation för mig. Riktlinjer för god intervjupraktik i en halvstrukturerad livsvärldsintervju, menar Kvale och Brinkman (2014), innebär att forskare har klart för sig varför de vill göra intervjun och lär sig hantverket så att intervjun ”rapporterar sig själv”. Att använda god tid på förberedelser, sätta mig in i problemområdet, göra research om de intervjuades kontext och ha en etisk medvetenhet genom hela processen var mina åtgärder för att åstadkomma en forskningsintervju med så god kvalitet som möjligt.

Forskarens *förförståelse* kan ses som mitt subjektiva forskningsperspektiv. Som jag tidigare har redogjort för så ses forskarens egen förförståelse som en del i forskningsprocessen efter den hermeneutiska vändningen inom fenomenologin. Den påverkar både vad forskaren lägger märke till och lägger vikt vid i en fenomenologisk beskrivelse (Thomassen, 2016, s. 171). Malterud (2014) förklarar att förförståelsen är som en ryggsäck där innehållet påverkar forskningsprocessen. Förutom min yrkesmässiga position kan ålder och kön påverka samspelet. Informanterna var unga vuxna, på ålder med mina egna barn, vilket kan ha inverkat på hur jag betraktade dem och de mig. Mitt intresse för temat i studien, min förtrolighet med karriärteorier och perspektiv, min profession som vägledare inverkar på vad jag tycker är viktigt att fråga om samt vad jag finner i empirin och därmed finns risken att

snedvridda analys och resultat. Malterud (2014, s. 46) säger att ”kunskap är en produktion av mänsklig perception, tolkning och interaktion”. Som jag ser på rollen som forskare, så kan jag inte helt lägga undan min förförståelse. Ryggsäcken är både min tillgång och min begränsning. När jag bearbetade materialet och gjorde de tematiska analyserna, försökte jag sätta mina egna föreställningar så mycket det gick ”åt sidan” så att fenomenet kunde framträda klarare. Enligt en fenomenologisk ansats kallas denna åtgärd ”bracketing” (Malterud, 2014, s. 207). Det är dock jag, med min förförståelse, som har tagit alla val från tema till forskningsdesign, regi över intervjun och ansvarat för tolkningen av materialet.

4.6.3 Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet

I metodlitteraturen används olika benämningar för värdering av kvalitet i kvalitativ forskning, och här använder jag termer enligt Tjora (2012): *tillförlitlighet* (reliabilitet), *giltighet* (validitet) och *generaliserbarhet*. Reliabilitet som begrepp handlar ursprungligen om reproducerbarhet, det vill säga om en annan forskare använder samma metod skulle den få samma resultat (Thagaard, 2016, s. 202). Detta hänger samman med en positivistisk forskningstradition med idealet om neutrala forskare som inte inverkar på sina resultat (Thagaard, 2016, s. 202). I min studie, som utgår från en fenomenologisk förståelse, blir samspelet mellan mig som forskare och informanterna avgörande för materialet som sedan ligger till grund för analysen. Varje intervju blir därför unik och situationsbunden. Thagaard (2016) säger att det är svårt, och heller inte relevant, att uppnå idealet om reproducerbarhet i kvalitativa studier, däremot finns krav på att forskaren redovisar hur data har utvecklats genom hela forskningsprocessen.

Tillförlitlighet i intervjustudier handlar om sammanhanget för undersökningen och reflektion kring förhållanden som inverkat på resultaten. Relationen mellan forskare och intervjuperson kan påverka tillförlitligheten (Tjora, 2012, s. 161). Av forskningsetiska skäl valde jag att inte forska på egen arbetsplats. Jag ville undvika risken att rekrytera studenter som jag redan hade en relation till. För att skapa en god kontakt inledningsvis vid intervjusituationen hade jag noggrant planerat ramarna, dels tid och plats men även utformningen av intervjuguiden. Thagaard (2016) säger att om en tillitsfull och trovärdig kontakt skapas finns grunden för att informanten öppnar sig och berättar om sina erfarenheter. Eftersom jag fick ett omfattande material kan det tyda på en god relation med informanterna. Intervjusituationer som får fram reflektioner benämns som intersubjektiva (Tjora, 2012, s. 21). Således kan samtal som öppnar upp för reflektion bidra till studiens tillförlitlighet, vilket jag menar intervjuerna i

denna studie åstadkom. För att få fram studenternas röster i materialet valde jag att spela in intervjuerna och använda uttalanden för att illustrera poänger i analysen. Det förstärker undersökningens trovärdighet när den intervjuades röst når helt fram till läsaren (Tjora, 2012). Tillförlitligheten handlar även om vilka citat som väljs ut. För att säkerställa att alla kom till tals i lika hög grad, citerade jag alla tre vid varje tema i resultatdelen. Frågan är om resultaten hade blivit de samma om en annan forskare hade genomfört studien eller om jag hade intervjuat andra studenter? Även om jag har redogjort för stegen, ramarna och valen i forskningsprocessen så skulle intervjusituationen, relationen mellan forskare och intervjuperson och svaren skilja sig åt. Som exempel kan anges om jag intervjuade äldre studenter från andra sociala bakgrunder eller om jag som kvinnlig forskare intervjuar män. Jag upplevde att informanterna var intresserade i temat. Å andra sidan så kan min egen förförståelse, att jag är insatt och har en teoretisk grund samt har regin över intervjusituationen, leda till felkällor och snedvriden tolkning. Transkriberingen skulle säkerligen skilja sig åt om någon annan person hade gjort utskriften. Det fanns inte resurser eller tid nog för två personer att transkribera. Jag argumenterar dock för att det är en styrka i denna studie att jag har gjort transkriberingarna själv och att detta är en fortsättning av analysarbetet från intervjuerna jag gjorde. Detta leder till att analys och tolkning redan är igång när forskaren genomför intervjuerna (Thagaard, 2016, s. 120).

Vid intervjuer kan det finnas andra felkällor, som att ställa ledande frågor och att intervjupersonerna svarar det de tror forskaren vill höra. Seale (1999) säger det är viktigt för kvaliteten att det framkommer vilken information som genererats från empirin och vad som är forskarens analys (Seale, 1999, se Tjora, 2012, s. 161). I studien har jag redogjort för den induktiva processen och hur jag har gått systematiskt tillväga i den empiridrivna delen av analysen. Först i diskussionsdelen kopplar jag samman resultat med teori där jag som forskare dryftar resultatens betydelse. Denna uppdelning gjorde det lättare för mig som forskare att vara tydlig med vad som genererats från empirin och vad som var mina egna tolkningar och slutsatser. Ytterligare en åtgärd, som jag menar jag har gjort för att säkerställa tillförlitligheten, är redogörelsen för hur jag har använt SDI-metoden. Detta kan ses som ytterligare ett kriterium för att andra ska kunna värdera studiens trovärdighet. Då systematik är en förutsättning för att uppnå transparens i presentationen av forskningen (Tjora, 2012, s. 170). En brist i min studie är att jag inte använde mig av datorprogram i den inledande kodningen med syfte att få god systematik, eftersom det bidrar till öppenhet och trovärdiga

resultat (Tjora, 2012, s. 15). Verktyg som Nvivo kunde ha hjälpt mig att säkerställa analys och slutsatser och öka tillförlitligheten för hela min studie.

Giltighet handlar om att värdera om de svar som framkommit besvarar forskarens frågor (Tjora, 2012, s. 162). Inom samhällsvetenskaperna handlar det om den valda metoden undersöker vad den påstås undersöka (Kvale & Brinkman, 2014, s. 296). Jag valde att göra en metod som kombinerar empiri- och teoridriven analysprocess. Att följa metoden steg för steg har underlättat arbetet med att få struktur över mitt material och väglett mig i arbetet med att gruppera svaren i teman. Utgångspunkten i kvalitativ forskning är att beskriva en verklighet som inte kan observeras (Jacobsen, 2017, s. 148). Fenomenet ”lära sig hantera egen karriär” kan inte observeras, men genom att ställa frågor har jag fått tagit del av studenternas erfarenheter av att lära sig hantera egen karriär. Men hur kan jag veta att det intervjupersonerna beskriver representerar en verklighet?

Malterud (2014) säger att det är viktigare att reflektera över vad intervjupersonerna talar sanning om, än ställa sig frågor om att det de säger är sant. Ramen för samtalet, menar Malterud (2014), bestämmer vilken berättelse som kommer fram och forskaren kan, genom uppföljande frågor undvika missförstånd. Jag ställde öppna huvudfrågor och uppföljningsfrågor som ”förstår jag dig rätt när du säger...” med syfte att klargöra och få mera uttömmande svar. Jag använde samtalstekniker som sammanfattningar för att stämma av mina tolkningar av det sagda. Om intervjupersonerna är aktiva och insisterande under intervjun så kan det vara uttryck för att de inte upplever en maktobalans i intervjusituationen (Thagaard, 2013, s. 116). Vilket jag anser att intervjuerna visade. Därför argumenterar jag för att jag gjorde ett urval som bidrog med förståelse av fenomenet utifrån informanternas beskrivning av sina erfarenheter. De intervjuade uttrycker händelser som de varit med om eller tankar de har om fenomenet. Jacobsen (2017) säger att denna ”närhet” och information från förstahandskällor kan öka tilltron till att forskaren får information om fenomenet som studeras. Å den andra sidan så var de tre informanterna som anmälde sitt intresse att delta. Det är möjligt de var mest motiverade av alla studenter som ingick i urvalet. Som jag har beskrivit tidigare så har jag som forskare inverkan på intervjusituationen både utifrån min egen förförståelse och hur intervjupersonerna uppfattar mig. Det kan till exempel leda till att intervjupersonerna inte känner igen sig i den presentation av resultat som jag har gjort. En möjlig svaghet när det gäller valideringsåtgärder i denna studie kan vara att jag inte genomförde någon ”member check”. Jag skickade inget transkriberat material eller utkast av resultat till informanterna. Eftersom jag ansåg ha ett material som kunde besvara

problemställningen. Jag företog dock ytterligare åtgärder för att validera resultaten. Jag har diskuterat fortlöpande med min handledare som under processen har haft tillgång till transkriberat material och kategoriseringsscheman.

Viktigaste källan till att säkerställa giltighet i forskningen, säger Tjora (2012, s. 162) är huruvida jag som forskare följer vetenskaplighetens ramar och förankrar i annan relevant forskning. Det senare tolkar jag som att sätta mina resultat i förhållande till tidigare forskning. I förberedelserna lade jag tid på frågorna ”vad” jag ville undersöka och ”varför”, vilket är formulering av undersökningens syfte och problemställning (Kvale & Brinkman, 2014). I provintervjun testade jag ut frågor med syfte att säkerställa intervjukvaliteten. Jag diskuterade även intervjuguiden med min handledare. Teorins roll, säger Tjora (2012), är ett sätt att förstå världen och den ingår i forskarens förförståelse. I min studie dryftar jag resultaten mot etablerade teorier och forskning. Resultaten belyser jag ur flera teoretiska perspektiv på karriärlärande för att kunna styrka slutsatserna. Därför anser jag att giltighetens har stärkts i studien genom att dryftande av resultat har gjorts uppemot resultat från tidigare forskning. Själva problemställningen justerades efterhand. Det är möjligt att den tudelning jag har gjort har bidragit till att fokus för studien blev väl omfattande. Å andra sidan fick studien en tydligare riktning. Som Thagaard (2013) säger ska problemställningen vara tillräcklig precis för att ge både riktlinjer och avgränsningar.

När det gäller *generaliserbarhet* så genomfördes undersökningen med tre intervjupersoner och jag bedömer därför att det är osäkert att direkt generalisera resultaten till att gälla allmänt. Generalisering, säger Thagaard (2016) var ursprungligen ett begrepp förknippat med kvantitativ forskning. I den valda fenomenologiska tillnärmningen är studenternas erfarenheter av betydelse. De gemensamma erfarenheterna ger underlag för att få en generell förståelse kring fenomenet (Thagaard, 2016, s. 40). Tjora argumenterar för att generalisering är en kvalitetsindikator för all forskning, även kvalitativ, och redogör för tre former; naturalistisk generalisering, måttfull generalisering och begreppslig generalisering (Tjora, 2012, s. 163-164). Målet för SDI-metoden är begreppslig generalisering, vilket handlar om att ta fram begrepp som fångar centrala drag vid studiens resultat. I slutet av masteruppsatsen argumenterar jag för den begreppsutveckling jag har gjort och som kan ha relevans för andra. En svaghet, vid den konceptualiseringen, kan vara antalet informanter. Å den andra sidan lyckades jag rekrytera studenter som gav utförliga svar. I tillägg stödjer jag mig på teoretiska perspektiv och tidigare forskning i begreppsutvecklingen. Detta kan ha bidragit till de tolkningar av materialet som framträdde i min studie. Jag argumenterar därför för att i

min reflektion kring resultaten lyckades jag ta ytterligare ett steg, att höja min analytiska blick och bidra med svar på studiens syfte och problemställning.

Sammanfattningsvis har jag i detta kapitel visat hur jag har gått tillväga i de olika stegen i forskningsprocessen. Kvale och Brinkman (2014, s. 85) säger att i en kvalitativ intervju produceras kunskap socialt i relationen mellan forskaren och den intervjuade, och kvaliteten avgörs både av forskarens kunskaper om ämnet och intervjufärdigheterna. För att utföra analysarbetet transparent och med kvalitet använde jag mig av SDI metoden. I metodkapitlet har jag även diskuterat och reflekterat kring val och etiska överväganden som jag har gjort och kvalitetskriterier för kvalitativa undersökningar. Härnäst presenteras studiens resultat.

5. Resultat

I detta kapitel presenterar jag empirin och använder citat från intervjuerna för att illustrera varje teman. Inledningsvis introducerar jag intervjupersonerna i en kort sammanfattning.

5.1 Presentation av intervjupersonerna

De tre studenterna är unga vuxna, det vill säga under 25 år. Jag har valt att kalla dem Billie, Lovis och Kim, som är könsneutrala pseudonymer. Det är första gången de studerar inom högre utbildning och universitet de går på ligger i Mellansverige. Två av intervjupersonerna är uppvuxna i samma region som universitetet ligger i. Den tredje intervjupersonen flyttade dit för att börja på utbildningen.

Utan att jag frågade ingående om familjebakgrund så kom det fram i intervjuerna att de har en liknande social bakgrund. Alla tre kommer från så kallade icke-akademiska miljöer och de berättade att få i deras närmaste umgängeskrets har läst på universitet. Intervjupersonerna hade haft som mål att börja studera en längre tid, men väntat ett par tre år efter gymnasiet med att söka. Tiden däremellan hade alla tre arbetat. Programmet de nu går erbjuder en studiegång med en rad olika kurser i samhällsvetenskapliga ämnen. När jag intervjuade de var de ute på en valbar praktiktermin. Vid den tidpunkten hade de lite över en termin kvar tills de hade studerat klart och kunde ta ut sin samhällsvetenskapliga kandidatexamen.

I bearbetningen av empirin så identifierade jag ett antal teman med relevans för studiens problemställning. Jag kom fram till fem huvudteman som varje består av ett antal underteman. I denna del av analysen strukturerar jag presentationen utifrån huvudteman:

- Hantera valet av utbildning
- Sökande efter möjligheter
- Karriärlärande i en praktikgemenskap
- Ambitioner och ambivalenta karriärkänslor
- Karriärstöd på nära håll och i periferin

5.2 Hantera valet av utbildning

Huvudtemat handlar om hur studenterna beskriver hur de gick tillväga i valet av utbildning. Frågor jag har ställt mig vid genomläsning av empirin är: vad har stått på spel i väljandet och vad var avgörande för deras beslut om att ta steget till universitet? Jag undersöker även hur det kommer sig att de valde just en samhällsvetenskaplig utbildning. Här kom jag fram till fyra underteman som blev *motiverad till förändring, webben som informationskälla, kompromisser* samt att *utbildningens innehåll och familjens stöd* var avgörande.

5.2.1 Motiverad till förändring

På det stadium i livet då de valde att ta steget till universitet hade alla hunnit jobba några år efter gymnasiet. De hade haft olika jobb, för det mesta inom vård- och omsorgssektorn. En student hade även jobbat en längre tid inom handel.

Billie säger: *”så jag har gjort lite blandat, fast mycket inom vård innan jag flyttade... för det är ju gärna så att har man ingen utbildning, högre, så är det svårt kanske att hitta ett jobb som jag vill åt”*. För Billie blev valet att påbörja en längre universitetsutbildning ett sätt att komma sig vidare till en sysselsättning som är mer i linje med hens ambitioner.

Liknande tankegångar finns hos Lovis som beskriver hur ett jobb precis tog slut och då uppstod tillfället att börja studera: *”jamen, nu ska det (jobbet, min kommentar) ta slut och så måste jag göra någonting, jag vill inte tillbaka /... / jag vill inte nöja mig med att bara gå och lunka i samma hela tiden”*. Senare i intervjun berättar Lovis att tanken på att börja på universitet har funnits där helt sedan gymnasiet och att övergången har gått bra då Lovis var så motiverad till att börja studera igen.

Kim beskrev sitt val att påbörja en universitetsutbildning även som en strategi att flytta hemifrån och kunna stå på egna ben. Så här beskrevs övergången till universitet: *”det var skönt... jag kommer från en jätteliten ort och jag var så jättetrött på livet där. Bo hemma och jobba, det var extremt stressigt..., så det verkligen kröp i kroppen och jag måste härifrån. Så jag tyckte det var jätteskönt att åka iväg*. Kim var den enda av de tre studenterna som flyttade långt hemifrån för att börja på universitet. Kim berättar vidare att det var lite svårt i början att komma in i studierna, men säger om sitt utbildningsval: *”men jag känner att det gav mig mera mening. Mening med livet. Att jag har ett syfte”*.

Sammanfattningsvis hade intervjupersonerna flera års arbetslivserfarenhet innan de bestämde sig för att ta ett nytt karriärval. De vittnar om att de längtade efter en förändring i sina liv, att utvecklas och komma vidare, vilket innebar att förverkliga målet om att börja på universitet. Vid genomläsning av intervjuerna slog det mig att de tre studenterna även hade liknande berättelser om hur de gick tillväga när de skulle ta reda på sina valalternativ.

5.2.2 Webben som informationskälla

Efter att ha värderat ett antal olika alternativ och sökt information så hittade de till slut det samhällsvetenskapligt program som de sedan började på. I sitt tillvägagångssätt har de sökt efter information om olika utbildningar uteslutande på nätet. De har informerat sig genom att huvudsakligen läsa programbeskrivningen som de hittade på det valda universitets webbplats. Ingen nämner ytterligare informationskällor som till exempel att prata med studenter som går programmet, undervisande lärare, programledare eller studie- och karriärvägledare. Billie beskriver informationssökningen på följande sätt:

Jag hade ju aldrig hört talas om programmet innan och som jag har förstått det så är det ganska nytt. Den är inte jätteetablerat ute i yrkeslivet och det är inte ofta man hör någon som har studerat det.

Billie berättar vidare: ”och då var jag inne och kollade på universitet vad det fanns och då såg jag den här utbildningen... och så kände jag att bara namnet (namnet på programmet, min kommentar) det låter bra! Ja, det låter ju klockrent. Så läste jag lite mera vad det innebar... Då kände jag att det var rätt”. Liknande historier om hur de hittade utbildningen hade även Lovis och Kim.

Citaten ovan illustrerar något som var återkommande. Att utbildningen är ”ny” och därmed okänd är en synpunkt som de nämner flera gånger i loppet av intervjuerna. Deras letande på nätet ledde till att de av en slump hittade ett program med en titel som tilltalade dem.

5.2.3 Kompromisser

I mötet med intervjupersoner blev jag tidigt varse ett mönster i deras berättelser om vad som stod på spel när de skulle välja. Gemensamt för alla tre är att de gav uttryck för att det fanns andra utbildningsprogram som de egentligen önskade att gå. De nämner att de hade funderat

på att utbilda sig till psykolog, sjuksköterska och socionom och en hade även funderat på jurist. Alla professionsutbildningar som de av olika skäl valde bort. Lovis berättade att:

Jag har trott att jag skulle bli sjuksköterska eller socionom, så jag har ju sökt till det och inte kommit in. Så jag satte mig ner och tittade igenom alla program som jag hade behörighet till på... (säger namnet på universitet, min kommentar) för jag ville inte flytta.

Lovis bestämmer sig först för vilket universitet hen ville studera på och utesluter därefter alla alternativa utbildningar som hen inte är behörig till. Sedan läser Lovis på om de alternativ som är kvar på listan vid det universitet som valdes. För två av studenterna blev studieorten, som de redan bodde i eller på pendelavstånd till, avgörande för utbudet av vilka utbildningar de hade att välja bland. I nästa steg kunde även gymnasiebetygen avgöra om de blev antagna.

Betygen, som utgör både grunden för behörighet och urval till utbildningar, påverkade urvalet av utbildningsalternativ och innebar en kompromiss i valprocessen. Kim, som flyttade långt för att påbörja utbildningen, beskriver hur hen ändrade sig i sista minut:

Ja, så sökte jag till högskolan och då sökte jag först till socionom och psykolog. Och så dagen innan att ansökan skulle in så sa mamma att - du behöver kanske en plan B, det kan vara svårt att komma in på de andra. Så då gick vi in och sökte lite... och jag hittade detta programmet. Så kan man ju ändra ordningen och jag satte detta högst upp på listan.

Ytterligare en aspekt vid väljandet är deras intressen samt hur deras familjemedlemmar är delaktiga och utgör ett viktigt stöd i vid väljandet.

5.2.4 Utbildningens innehåll och familjens stöd avgörande

I alla tre intervjuerna kom det fram att beskrivningen av den samhällsvetenskapliga utbildningen på lärosätets webbplats blev viktig informationskälla. När de läste mera noggrant beskrivningen av innehållet i utbildningen så värderade de informationen mot sina personliga intressen.

Lovis uttrycker det så här: ”jag var först intresserad utav PR och kommunikation men när jag läser mera (om programmet, min kommentar) så låter det mer intressant. Och det är

sådana ämnen som jag tycker är kul att läsa.” Lovis säger vidare att helhetsperspektivet i utbildningen var tilltalande och ett avgörande motiv för valet av programmet var:

Att man läser på mikro, makro och meso nivå och att det blir... man läser om alla delar och kan förstå många delar och jag har ett intresse av att förstå saker och hur samhället fungerar och försöka fatta sådana grejer. Så det var väl det.

Billie berättar att hen redan i gymnasiet studerade samhällsvetenskapliga ämnen: ”*på gymnasiet så pluggade jag ledarskap, jag pluggade juridik och psykologi. Så det har alltid funnits ett intresse med det här, hur man kan förändra någonting*”.

Senare i intervjun säger Billie att det som avgjorde valet till slut var själva innehållet:

Man läser mycket beteendevetenskap, man läser mycket om individen och kopplingen till samhället och hur man påverkar och påverkas /... / då kände jag med en gång att det var helt rätt. Det är det jag vill.

Kim hade inte läst samhällsvetenskap på gymnasiet men menar att diskussioner med föräldrarna hade väckt intresset för samhällsfrågor. Kim sa:

Jag har inte haft... alltså ingen i mitt umgänge hemma har varit speciellt samhällsintresserade. Det har varit mest så här ytliga konversationer vi har haft, varit mest hemmafester, killar och sådana grejer. Vi har aldrig haft djupa konversationer. Det har jag haft mest med mamma och pappa.

Studenterna vittnar om att föräldrarna är ”de viktiga andra” i grundandet av deras val samt att dessa har en stödjande funktion i själva beslutsprocessen.

På min fråga om vad som blev avgörande för själva valet av program sa Kim att det var hans mamma och beskriver hur det gick till när hen skulle bestämma sig: ”*så läste jag upp om alla program och att detta program innehåller dessa kurser och dessa ämnen /... / Och då hade Kims mamma sagt: ”Men kör på det, ta det programmet, det blir jättebra.*”

Billie förklarar: ”*Jag har ju bollat mycket med min familj /.../ vi pratar mycket och bollar idéer och de tyckte ju att det lät helt rätt för mig*”.

Sammanfattningsvis följer de tre intervjupersonernas strategier att välja utbildning ett liknande mönster med inslag av både kompromisser, informationsinhämtning och uteslutningsmetoder. Från början fanns andra alternativa utbildningar som de värderade. För det mesta professionsutbildningar med konkurrens om platserna medförande en osäkerhet om de skulle komma in. Det innebär att intervjupersonerna informerade sig om andra alternativ. Så sätt hittade de det samhällsvetenskapliga program som de sedan påbörjade. Programmet hade de aldrig hört talas om innan de började utforska alternativen. Alla tre intervjupersonerna beskrev hur de informerade sig genom att läsa på universitets webbplats. Sedan förankra de sina val genom att värdera innehållsbeskrivningen mot sina intressen samt diskutera sitt val med sina närmaste familjemedlemmar.

5.3 Sökande efter möjligheter

Redan när intervjupersonerna kliver på den valda utbildningen inleder de sökandet efter svaret på frågan ”vad blir jag när jag går den här utbildningen”? En frågeställning som rymmer flera perspektiv. Här handlar temat om att studenterna försöker orientera sig om hur deras utbildning kan komma till användning på arbetsmarknaden. Underteman blev ”*man är ju så bred*” och ”*karriärsdagar på eget initiativ*”. Deras sökande efter möjliga framtider inleds från början när de är nya på universitet. Ett sätt att få kunskap om möjligheter är att undersöka hur tidigare studenter har gjort efter att de har fullföljt sina studier. Var jobbar de? Och vad tänker arbetsgivare om deras utbildning? Två frågor som blir rättesnören för deras utforskande aktiviteter.

5.3.1 Man är ju så ”bred”

Studenterna återkommer i intervjuerna att de från universitets sida önskar sig flera exempel på vilka jobb de kan söka efter utbildningen. När de tar upp frågan med ämnesmiljön så säger Kim att de har fått följande svar: ”*Ja, man kan göra lite allt möjligt. Kanske inte jobba i kassan på ICA, men man kan jobba inom många olika branscher*”. För att ta reda på hur detta generella svar från universitet landade hos denna student fortsatte vi vårt samtal:

Intervjuare: Vad tänkte du när du hörde det svaret då?

Kim: Jaha?! (skratt). Jag fick ju försöka att hitta mitt intresse inom det här breda området, så jag försökte hitta mitt där. Jag tror man får det genom erfarenheter.

Hade jag inte åkt till ... land så hade jag inte fått det här med utvecklingsstudier och att det är det jag vill jobba med.

För Kim var det terminen utomlands som gav svaret på fråga ”vad kan man jobba med”? Kännedom om möjligheten till utbytesstudier fick Kim på en av Karriärsdagarna. Sedan ledde erfarenheterna från utbytet i sin tur till att hen fick syn på sitt intresse för att arbeta med internationella frågor i framtiden.

Även de två andra intervjupersonerna har ringat in områden som kan bli möjliga karriärer i framtiden. Billie känner till två myndigheter som har verksamhet inom de ämnesområden som är av störst intresse och förklarar:

Sedan så finns det säkert hur många olika andra företag som jobbar med det, men det är ju just det här lite problemet kommer in, att man hör ju inte så mycket om det när man pratar jobb. Så det... jag har aldrig varit i kontakt med dessa yrkesroller på något vis. Man får hitta själv... ja, så det är väl det jag vet nu.

Senare i intervjun återkommer Billie till utmaningar som hen ser framför sig inför övergången till arbetslivet:

Jag vet ju vilka frågor jag vill hålla på med men man kan inte direkt, specifikt säga: jo, men jag kan jobba med just det här, utan man är ju så bred. I kombination med att man är så ung och man inte har någon erfarenhet inom just det i arbetslivet. Det känns då som att man möter en helt annan typ av problem, kanske utmaningar mera sedan.

Utdragen illustrerar utmaningarna som alla tre studenterna ger uttryck för när det gäller att få syn på framtida karriärmöjligheter. De har mer eller mindre uttalade ämnesområden de är engagerade i och vill jobba med i arbetslivet. Även svaren från universitet kan tolkas som att det är de själva som måste ta reda på vad de vill använda sin utbildning till.

Det är det huvudsakligen två aktiviteter som intervjupersonerna återkommer till när de beskriver hur de går tillväga för att utforska sina möjligheter. De deltar i programmets Karriärsdagar som några studenter på programmet har tagit initiativ till. En av intervjupersonerna är drivande i arrangemanget och kommit på idén om att bjuda in tidigare studenter och arbetsgivare till Karriärsdagarna. Den andra karriäraktiviteten som alla tre har valt är praktik på ett företag eller myndighet, vilket redovisas längre fram.

5.3.2 Karriärsdagar på eget initiativ

Studenterna upplever att Karriärsdagarna på programmet är ett bra koncept för att lära sig mera om arbetslivet och att få inblick i möjliga sektorer som anställer samhällsvetare. Till Karriärsdagarna bjuds även en rad olika arbetsgivare in där några erbjuder praktikplatser. De tidigare studenter säger att de kommer förstå längre fram vad utbildningen går ut på.

Lovis berättar: *”jag fattade inte vad vi skulle göra sedan... jag fattar inte, och jag måste få veta det... det blir svårt att hålla motivationen uppe när man inte vet vad man ska göra”*.

Nästa citat illustrerar att Karriärsdagarna var uppskattade och gav återkoppling till studenterna kring hur arbetsgivarna såg på deras samhällsvetarkompetens. Billie säger:

Då fick vi höra att arbetsgivarna sa exempelvis att: ja, vi var ju lite osäkra på vad det var vi tog in för praktikant men vi har ju förstått det att alla platser behöver en sådan person, men vi vet inte riktigt om den.

Även Kim intygar att det har varit lärorikt att tidigare programstudenter har kommit till Karriärsdagarna och delat med sig av sina erfarenheter: *”sedan har vi haft de som har gått innan, vad de gör nu och hur deras praktik var. För det var något som många av oss varit oroliga över ... hur ska vi klara praktiken”?*

Karriärsdagarna omtalas som en aktivitet som utvecklar deras kunskaper om arbetslivet. Samtidigt uttrycks önskemål om flera olika arbetsgivare representeras så att de får tillgång till en större palett av möjligheter. I berättelserna återkommer de till att utbildningen är ”bred”, så de behöver höra arbetsgivare från en rad olika områden som uttalar sig om hur de ser på deras utbildning. På samma gång så är studenterna tydliga med att möjligheterna inte kommer av sig själv. Det krävs en egeninsats för att komma sig dit de önskar.

5.4 Karriärlärande i en praktikgemenskap

Vid intervjutillfället har alla tre studenterna flera veckors praktik i arbetslivet, vilket innebär att ingå i en praktikgemenskap på ett företag, en organisation eller en myndighet. De har valt att göra detta en hel termin, det vill säga tjugo veckors arbetslivsförlagd praktik. Utifrån studenternas berättelser om utbytet av att delta i den karriärforskande aktiviteten som praktiken innebar så framträder två underteman: *att få syn på sig själv och andra* samt *att få*

feedback och förebilder i arbetslivet. Studenterna nämner, förutom Karriärsdagar och praktiken, en tredje möjlighet för kontakter med arbetslivet, universitets mentorsprogram, som de anser är en relevant aktivitet som skulle hjälpa de att få mera kunskap. Eftersom bara en av intervjupersonerna deltar i universitets mentorsprogram så har jag valt att inte ta med aktiviteten i redovisningen.

5.4.1 Att få syn på sig själv och andra

Att praktiken är ett sätt att få bekräftelse på sin egen kompetens, och att den har gjort dem mera medvetna om sina styrkor och intressen, är något som alla tre intervjupersoner intygar. Ingen av intervjupersonerna fick tilldelat den praktikplats som de i första hand hade önskat sig. De hade alla tre svårigheter att hitta en arbetsgivare som kunde ta emot dem en hel termin, vilket innebar att de fick kompromissa och tacka ja till platser som de i utgångspunkten var mindre intresserade av. Även om de inte hamnade på ”rätt” plats så har det varit lärorikt. För Kim har praktiken gjort hen medveten om: *”att jag kan använda mina kunskaper som jag lärt mig i skolan ut i arbetslivet, att det går”*. Kim har fått ”skarpa arbetsuppgifter” som ska utföras och berättar om hur det har varit att överföra sina teoretiska kunskaper och färdigheter från universitetsstudierna till en praxisgemenskap. Kim berättar vidare om en undersökning på praktikplatsen som hen har fått ansvara för och känner sig stolt över resultatet: *”det är en bekräftelse på något sätt”*.

Billie tycker att när studenter går en utbildning så är det lätt att man blir inriktad på sitt eget kunskapsområde. För Billie har praktiken inneburit en ökad förståelse för andra i de samarbetsprojekt de haft: *”att allas kompetenser är värd något”*. Billie resonerar vidare att praktiken har gjort hen mera ödmjuk och medveten om hur man bemöter varandra på en arbetsplats: *”att förstå att alla är vi olika och vilken makt språket har. Det har jag verkligen fått en helt annan inblick i”*.

Lovis reflekterar kring vad hen har fått ut av att vara på praktikplatsen och säger:

Jag bidrar faktiskt till saker som andra människor, som har varit här ett tag, tycker är bra idéer, så att de faktiskt lyssnar på vad jag säger. Så jag tänker att den här praktiken tryggar mig i att jag faktisk kan /... / och kommer nog att hjälpa mig ännu mera i min trygghet i att kunna söka jobb och kunna förstå vad jag är bra på.

Citaten ovan visar att de skaffar sig insikter och kunskaper både om sig själva och om hur det fungerar på en arbetsplats. Förutom att dela med sig av sina ämneskunskaper får de bidra med nya perspektiv, öva sig att förmedla sina idéer och kunskaper och ta del av ett kollegialt sammanhang.

5.4.2 Att få feedback och förebilder i arbetslivet

Deltagande i praktiken på en arbetsplats har inneburit att studenterna fått kontakter och förebilder utanför universitets lärandemiljö. Studenterna ger entydiga svar om hur duktiga och professionella deras handledare och praktikkollegor har varit. Även om praktikplatserna för två av studenterna inte var inom deras intresseområde så anser de ändå att handledaren och kollegorna är professionella. Deras nya kontakter ute i arbetslivet utgör på så sätt förebilder och rollmodeller för hur studenternas tänker om sig själva och vad de vill sträva efter i en framtida karriär.

Lovis ger ett exempel från sin praktikplacering som illustrerar på vilket sätt handledaren utgör en förebild. Exemplet handlar om att problem har uppstått i en arbetsgrupp och handledaren måste gå in och lösa situationen. Lovis berättar:

Ja, men det är stor frustration och det är tungt /... / men ändå gå in på ett möte... så kan handledaren vara saklig och rak och inte blanda in något personligt i... och kunna... ja, men bara sköta det bra. Så känner jag att en sådan vill jag vara och det är något som jag vill arbeta emot.

De två andra intervjupersonerna hade liknande positiva upplevelser av sina handledare och uttrycker att de var förebilder i rollen som arbetsledare. De ser även på handledaren som en bra kontakt att ha som de kan återgå till senare. Kim som ingick i ett projekt med fokus på idéutveckling säger om sina praktikkollegor:

Man ska tänka kritiskt, de ska inte säga nej till nya idéer utan att allt kan utvecklas. Det är ett väldigt öppet klimat och alla är väldigt medvetna. Sådan som jag med hoppas bli. Alltså de har väldigt mycket kunskap.

På denna praktikplats ingår Kim i en projektgrupp och betraktar kollegorna i teamet som väldigt kunniga och kompetenta. De utgör rollmodeller för hur Kim själv önskar bli betraktad i sina framtida jobb.

Citaten ovan visar att även om praktikplatsen inte var inom precis det område som studenterna hade önskat sig och hade störst intresse för, så innebar det ändå tillfällena för lärande och nya erfarenheter. Genom ”riktiga” arbetsuppgifter har de övat sig i att omsätta sin samhällsvetarkompetens. De har även genom praktiken fått insikter om sig själva och på vilka sätt de kan bidra i en praktikgemenskap i arbetslivet.

5.5 Ambitioner och ambivalenta karriärkänslor

Efterhand som jag bearbetade intervjuerna upptäckte jag att olika känslouttryck var mera framträdande än vad jag först lade märke till vid transkriberingen och struktureringen av råmaterialet. Jag har därför valt att lyfta fram och presentera huvudtemat i tre underteman som jag har kallat; *att känna akademisk självtillit och tillhörighet, mål och mening i arbetslivet* samt *att känna på osäkerhet*. Efter flera genomläsningar av intervjutexterna såg jag att känslomässiga uttryck återkom i alla tre svaren. Dels i positiva ordalag som visar på drivkrafter och vad som är viktigt för studenterna, men även upplevelsen av osäkerhet när man blickar framåt. Specifikt nu när utbildningen går mot sitt slut och två av de tre studenterna ska ta sig an övergången till arbetslivet. Jag är intresserad i att lyssna in vad deras känslomässiga uttryck står för. Vad är det som oroar?

Samtidigt uttrycker de tre intervjupersonerna stolthet över den utbildning de går och den kompetensen som de är i färd med att skaffa sig. Dessa karriäremotioner redovisar jag först.

5.5.1 Att känna akademisk självtillit och tillhörighet

I intervjuerna kom det fram att alla tre upplevde att övergången till universitet hade varit lite svår i början, men att de snabbt kom in i både det akademiska och det praktiska. Även om den akademiska världen var helt okänd för alla tre intervjupersonerna innan de påbörjade sin utbildning. De hade få eller inga i sin närmaste omgivning, som hade studerat på universitet, och som kunde berätta hur det fungerar. Studenterna vittnade dock om att ganska snart kom igång med studierna. Och de fick vänner som gjorde att de trivdes på universitet.

Billie uttrycker upplevelsen att vara ny student så här:

Det var väldigt kul på ett sätt, jag kände verkligen det var dags för jag ville ju använda min hjärna på ett sätt som jag vill /... / Men det var en jättestor omställning, jag hade aldrig varit i kontakt med universitetet innan, och allt vad det innebär /... /

När man börjar så börjar man direkt med föreläsningar första dagen och så ska man ansvara för eget studiematerial och allt. Så det är klart det var en väldig stor omställning i mitt liv.

Lite längre ut i intervjun säger Billie att för att hantera övergången så kände hen att det var bäst att ta en dag i taget och söka hjälp hos andra studenter: ”*Jag hade ju inte en aning om hur man... hur hittar man kurslitteraturen? Går man till biblioteket, eller? Eller köper? Eller vad gör jag? Så hittade vi ju varandra ganska snabbt några och så kunde vi hjälpa varandra*”.

Lovis menade att övergången hade gått bra i och med hen hade varit så motiverad för studier och att den tidigare arbetslivserfarenheten var till god hjälp:

För mig så blev det också mycket så där att... i och med att jag inte hade pluggat på universitetsnivå innan och... ja men det här vi läser ”okej, nu måste du titta bredare”. Så det blir ju mycket saker som man har varit med om i arbetet eller i vardagen men så fick man ord på saker och man fick en förståelse för... med de processer som hänt och varför det har hänt och hur man kan tänka, och vad man kan ha gjort annorlunda... så att världen blev mycket större!

När samtalen kom in på teman om lärande så uttryckte studenterna en stor tillit till sina formella ämneskompetenser. Billie uttryckte det så här:

Vi blir ju bra på beteendemönster, och vi blir bra på att undersöka kopplingen mellan individen och samhället och hur vi påverkar och påverkas. Vi blir bra på förändringsarbete och hur man kan förstå ett problem, hitta lösningar och eventuellt försöka lösa det /... / i och med att det är väldigt brett också (programmet, min anmärkning) så kanske någon i min klass hade fokuserat på en annan del /... / men jag tänker mycket på just förändringsarbete och utredningsområden, som jag tror vi blir bra på.

Kim som hade varit på utbyte svarar så här om vilka lärdomar hen har fått från utbytestermanen: ”*Mycket! Jag hade inte... speciellt med kolonialiseringen. Jag hade ingen kunskap om det innan i princip /... / och om strukturer, stratifieringssystem, vem som... alltså hur man strukturellt fortfarande är värd mer eller mindre... att man har olika*

privilegium och så". Den starka tilliten till sina ämneskompetenser återkommer även i berättelserna från den pågående praktiken i arbetslivet.

Billie uttrycker det så här: *"man måste ändå våga vara säker i vad jag tänker och vad jag vet... eller så här... jag har min kunskap och den är också relevant även om ni (kollegorna på praktikplatsen, min kommentar) inte är vana vid den. Man måste våga vara lite trygg i det och våga stå upp för det"*.

Alla tre studenterna säger att de i framtiden kan tänka sig att fortsätta inom akademien för att studera vidare på en master. Även tankar om en akademisk forskarkarriär nämns som möjlig väg. En av studenterna har som sagt redan bestämt sig att söka till master direkt efter att hen är klar med studierna på kandidatprogrammet. Medan de två andra studenterna vill jobba några år först, även om de ser masterstudier som möjligt.

Billie säger: *"så jag tänker att jag får börja och försöka att hitta någonting att jobba med först /... / Jag är ju en pluggis, jag gillar att plugga och studera så jag kommer förmodligen att hamna där igen"*.

Lovis tycker: *"eventuellt så kan jag vara intresserad av att studera master, men jag vill helst jobba emellan för jag tänker att man har mera nytta av det då när man pluggar"*.

Intervjupersonerna ger här uttryck för att akademiska studier är något för dem. Även om de inte kommer från en akademikerfamilj, och känner att det var en omställning att börja på universitet, så känner de nu tillhörighet till den akademiska världen. Alla tre uttrycker självförtroende kring sina ämneskompetenser. De visar på motivation att fortsätta att lära och utvecklas. Alla tre kan därför i framtiden tänka sig att studera vidare mot en masterexamen.

5.5.2 Mål och mening i arbetslivet

Följande tema handlar om studenternas uttalanden som visar på känslan att de har valt "rätt" utbildning, härunder deras målbilder och uppfattningar om vad som känns meningsfullt att sträva mot i framtiden. Studenternas ambitioner skiljer sig åt och kommer till uttryck på olika sätt i deras berättelser. Kim uttrycker glädjen över att gå utbildningen, och att det kändes rätt från början:

Jag har bara fått så mycket idéer om vad jag vill göra... och jag känner att jag kan göra skillnad i de vägarna jag kan välja framåt... eller ... att jag har fått en riktig

plan, liksom, och den ger mig massa förutsättningar. Jag fick åka till (... landet) på utbytestermin och då kändes det som att allting föll på plats. Det känns bra att jag hittade rätt, liksom.

Kim vill jobba med internationella frågor i framtiden och nämner både vilken myndighet och avdelning som är attraktivt att söka sig till efter studierna: *"jag tror det kommer bli kul och att jag kommer in med mycket ambition /... / jag vill bara lära mig och jag kommer vara taggad om jag får det jobbet som jag vill ha. Jag har ingen plan B på det"*. Studenten menar att karriärmålet på lång sikt är i fokus och att inga alternativa planer finns just nu om jobbet inte blir av.

Lovis säger så här: *"... jag vill ju klättra i karriärstegen och utvecklas. Jag tycker det är viktigt att sträva mot utveckling hela tiden"*. Senare i intervjun fördjupar studenten sitt uttalande om att klättra i karriärstegen: *"för det handlar om ekonomi också /... / för jag vill tjäna bra med pengar och tycker det är viktigt för jag vill ha bra pension och kunna leva ett bra liv"*. Lovis har en klar målbild kring arbetsroller som hen vill sträva mot, vilket visas i nästa citat: *"Jag tänker att jag har potential att bli en bra chef. Jag har alltid vilja jobba med det, ja... det låter "jag vill bli chef" men jag tycker om att ta ansvar och jag tycker om att vara med och leda och styra och kunna visa när folk behöver stöttning"*.

Även Billie beskriver känslan av att ha hamnat på en utbildning som motsvarar intressen: *"jag kände det väldigt med en gång vi började, ja, det här var helt rätt för mig"*. Längre ut i intervjun reflekterar Kim över framtiden och säger: *"sedan så är det så att jag inte vill ta ett jobb för att tjäna pengar, jag vill ha ett jobb som jag känner jag gör skillnad i"*.

Citaten illustrerar att studenterna känner att utbildningen infriar deras önskningar. Även om de går samma utbildning så har de satt sig helt olika framtidsförväntningar och har olika meningar om vad som är viktig att få utlopp för i ett framtida jobb. Studentberättelserna visar på reflektion kring egen motivation och en medvetenhet kring vilka personliga mål och arbetsvärderingar som är viktiga för dem.

5.5.3 Att känna på osäkerhet

De två studenter som inom kort ska påbörja jobsökningsprocessen uttrycker både bekymringar och utmaningar. Osäkerheten omfattar både hur arbetsgivare ställer sig till

deras kompetens och om jobb kommer finnas men även hur de ska gå tillväga för att etablera sig på arbetsmarknaden.

Lovis uppehåller sig länge vid temat om hur hen ser på övergången till arbetslivet:

Ja, men alltså, jag känner oro inför, tänker om jag inte får ett jobb? Tänk om jag inte får ett jobb eller... Vad ska jag få för jobb? Vart ska jag söka? Hur ska jag skriva mitt cv? Sedan så känns det bättre nu efter praktiken, det gör det verkligen, det känns inte så läskigt, det är inte en massa läskiga, elaka gubbar som sitter där i sina kontorsstolar eller kontorsbänkar.

Intervjuaren: Var det en bild du hade?

Lovis: "Ja, precis, man ser ju lite amerikanska Wall Street snubbar som sitter på sina stora kontorsbänkar, så... ja, man bygger ju upp bilden av... för det är en värld man aldrig har varit inne i".

Billie berättar att i början av utbildningen hade hen försökt skjuta upp sina tankar på framtiden och jobsökning:

Jag har väl känt att jag blir väldigt stressad över när jag tänker på min framtid just för att det känns som att det kommer bli svårt för folk att acceptera (säger namnet på programmet, min kommentar) för att vi är inte så etablerade ännu och ... ååå... man får mycket ångest över det och känner att jag måste vänta lite med det".

Intervjuaren: Du sa det stressar dig... och jag förstod dig som att du nu pausar lite och försöker vara lite här och nu?

Billie: "Nu börjar jag dock... väldigt... nu börjar allt det här komma i kapp mig sista året, men första och andra året försökte jag verkligen tänka att «nej, nu tar vi det här först och nu är jag här». Men nu har jag verkligen börjat känna på den här stressen inför... men guuu... var ska jag ta vägen"?

Intervjuaren: ... men hur går den är diskussionen med dig själv då?

Billie: "Ehh... det är väl i princip att det ordnar sig, först och främst, men så är det också att ska det ordna sig så är det mitt ansvar att det gör det /... / börja undersöka

lite mera, börja rusta upp för med cv /... / Jag måste ju känna att jag är självsäker i vad jag säger i mitt cv och börja lägga mera tid på det”.

Intervjusekvenserna ovan illustrerar hur Lovis och Billie tänker om hur de ska göra för att förbereda sig för att ta sig an själva jobbsökarprocessen. En situation som de anser ligger i deras ansvar att hantera, men som även innebär en del osäkerhet. Bille förklarar närmare hur det känns:

De har varit väldigt duktiga på universitet att säga ”ni måste våga tro på er kunskap, och ni måste våga tro på er kompetens och att er roll är viktig”, och det tvekar jag inte ett dugg på, inte alls. Jag vet att vår kompetens kommer att bli jättebra men man oroar sig för uppfattningen man har på arbets... alltså i det verkliga yrkeslivet.

För den tredje studenten, Kim, som redan bestämt sig för att studera vidare på ett master program, ligger övergången till arbetslivet längre fram i tid. Oron inför inträdet i arbetslivet är därför inte lika påtaglig som för de två andra. Kim berättar om sina planer på att välja praktik på en myndighet som arbetar med internationella frågor under masterstudierna: *”så att jag kan få jobb där när jag slutar och är klar och studera”*. Kim ser dock bristen på kontakter i arbetslivet som ett bekymmer och säger: *”jag har ingen sådana bra kontakter på ställen som jag vill hamna sedan. Det har jag inte. Så där har jag liksom ingen att rådfråga”*. Samtidigt trodde Kim att det kanske kan lösa sig under masterstudierna, och det bli lättare att hitta någon inom ämnesmiljön som är insatt i arbetsmarknaden. Då tänker Kim att det kan vara bra att rådfråga lärare.

5.6 Karriärstöd på nära håll och i periferin

I intervjuerna framkommer det att studenterna i första hand diskuterar frågor om hur de ska hantera sin karriär med närmaste vännerna och familjen. Det är mera sällan de tar upp karriärfrågor med till exempel undervisande lärare i de kurser de går, annan personal från ämnesmiljöerna eller universitets karriärstöd. Studenterna har fått hjälp från programledningen när de har tagit initiativ till att hålla Karriärsdagar, och fått stöd från andra avdelningar som har kontakter med arbetslivet. Ingen av de tre studenterna har haft direkt kontakt med studie- och karriärvägledningen på universitet, men de känner till att vägledningstjänster finns. Detta huvudtema delas i två underteman; *karriärstöd från de närmaste och universitets karriärstöd i periferin*.

5.6.1 Karriärstöd från de närmaste

På frågan om vem de tar upp sina karriärfunderingar med svarar Kim: *"alla mina kompisar på universitet, de är väldigt målinriktade och drivna, så de diskuterar jag mycket med. Sedan min mamma, min pappa och min syster"*. Längre ut i intervjun så beskriver Kim studiemiljön som väldigt stöttande och att de hämtar inspiration från varandra när de diskuterar studier och karriär. Kim säger vidare: *"men annars så tror jag oftast att jag behöver... att man bara får ha sådana inspirerande samtal och sedan att jag reflekterar själv"*.

Liknande svar ger en Billie som i tillägg nämner att om det gavs tillfälle skulle hen även samtalat om sin karriär med kollegorna på praktikplatsen. Billie återberättar hur samtal kring egen karriär kan se ut:

Annars så blir det mest familjen man pratar med för att få tips och förslag. Sedan så blir det mycket klasskamrater så klart, man sitter och bollar erfarenheter och planer. Vad har du tänkt att göra? Ja, okej du har tänkt göra det där, men känner du någon som håller på med det? Jaha, det finns också... man byter lite tankar.

Lovis, som har idéer om att starta eget så småningom, säger att det framförallt är med sin mamma, den närmaste familjen och studiekamraterna som karriärsamtal förs. Lovis berättar vidare och säger:

Men jag pratar ju med alla och tänker mycket. Det är mycket tankar och idéer och det kommer upp nya saker hela tiden /... / Jaha, den gör så här och den jobbar med det här och så kan man se vilka möjligheter som ska kunna finnas. Så jag försöker prata med alla.

Studenternas svar visar på en ständig pågående dialog som de för både med sig själva och sina närmaste både i familjen och studiekamrater. Här reflekterar de kring framtiden genom att sätta ord på tankar och erfarenheter, testa idéer och inte minst få inspiration.

5.6.2 Universitets karriärstöd lite i periferin

Intervjupersonerna uttrycker att de hade viss kännedom om vad universitets karriärstöd kunde erbjuda de. De karriäraktiviteter som de redan känner till, som Karriärsdagarna och möjligheten att välja praktik inom programmet samt att universitet erbjuder mentorsprogram,

lyfte de fram som aktiviteter som var givande för att få inblick i arbetslivet. Det var bara en av student som hade blivit antagen till mentorsprogrammet, men det var något som alla tre lyfte fram som ett viktigt och önskvärt stöd. Studenterna kände till att studie- och karriärvägledare fanns att tillgå på universitet men de hade hittills inte sökt vägledning.

På frågan om karriärstödet och hur universitet kan göra förbereda alla studenter på övergången till arbetslivet säger Kim om vad som behövs; ”*det är en sådan bred utbildning och alla vill väldigt olika. Så det är i så fall om man skulle kunna individanpassa det mera.*” Kim resonerar vidare att det kan handla om tillgången till mentorer i arbetslivet, och gärna någon som jobbar inom studentens intresseområde. Kim förklarar vidare angående individanpassningen: ”*det är mer givande att om man hade fått en mentor som är anpassad efter de mål man vill nå*”. Kim vet inte helt hur det praktiskt skulle gå till för universitet att hitta mentorer när alla studenter har så olika behov men säger för egen del: *jag skulle vilja ha någon i så fall som jag kan se upp till. Där är du, där som jag vill hamna*”.

Lovis säger att många på programmet är unga och därför inte har så mycket erfarenhet av arbetslivet. Därför kan det vara svårt att förstå vikten av att engagera sig i karriäraktiviteter redan under sin studietid. Lovis menar att här kan lärarna ha en viktig roll att uppmuntra studenterna till att engagera sig till exempel genom att välja praktik-kursen: ”*det är bra om man också har en enhetlig bild. Det här vill vi ge våra studenter, det här ska vi uppmana de till för det är det här som blir bäst*”.

De tre studenter jag intervjuade hade kännedom om de karriäraktiviteter som erbjuds inom programmet och centralt på universitet, men menar det är lätt att glömma bort allt som finns. De efterfrågar därför mer information från universitets sida om vilket karriärstöd som erbjuds och vad de kan få ut av karriärstödet. Billie säger:

Det skadar ju inte att nämna det ofta till oss heller för det ju många av oss som kanske är så inne i det vi gör så man inte hör /... / kanske lite mera sådant, lite mera push och mera pepp. Det hade varit för min del jättebra.

På frågor om hur universitets karriärvägledning kan möta studenternas behov har de flera idéer om hur det karriärstödet kan läggas tillrätta.

Lovis föreslår att studie- och karriärvägledning kan förbereda studenterna inför övergången till arbetslivet genom att bearbeta känslor av osäkerhet i grupp:

Jag tänker föreläsningar och workshop, seminarier, tänker jag att man skulle kunna jobba med. För jag tänker det är viktigt alla att få vara med och förstå övergången /... / och att man får prata med andra studenter /... / för att få höra hur andra tänker och det kan ta andra vägar för hur man tänker själv.

Billie föreslår:

Ja, det skulle i så fall att man kanske har något slags nätverkande. Man hjälper till lite som en arbetsförmedling /... / Hade jag gått till en studievägledare så är det exakt det jag hade velat, få verkligen hjälp med att hitta konkreta ställen, här tror jag verkligen att du hade passat.

Kim nämner behovet av att få hjälp med kontakter i arbetslivet och säger: *”det är om man kan få någon liten navigering om hur man kan ta sig dit på bästa sätt, men jag vet inte /... / Sedan vet jag inte om de har kunskap om dit jag vill, men jag har inte frågat heller”.*

Citaten visar att studenterna är medvetna om att det finns karriärstöd att tillgå på universitet och härunder karriärvägledning. För studenterna är det dock inte alla gånger så tydligt vad karriärstödet kan bistå med. De aktiviteter som de har deltagit i, som Karriärsdagar på programmet och praktiken, reflekterar de runt och de kan se på vilka sätt aktiviteterna stödjer de i hanteringen av egna karriären. Studenterna har idéer om hur universitet kan lägga tillräkta för karriärstöd som möter deras och andra studenters behov.

5.7 Sammanfattning av huvudresultat

Intervjupersonerna redogör för en mångfald av aspekter som de behöver ta ställning till i valet av utbildning och resultaten visade följande:

- Övergången till universitetsstudier berodde på en önskan om livsförändring
- Intresset för samhällsfrågor avgjorde, ingen nämnde specifika mål i framtida karriär
- I beslutsprocessen är de pragmatiska och gör både kompromisser och bortval
- Viktigaste informationskällan är webben och familjens stöd för utbildningsvalet

Redan första terminen påbörjades sökandet efter framtidsmöjligheter med en ”bred” utbildning och studenterna tog eget ansvar för utforskning. Resultaten visade att:

- Karriärlärandeaktiviteter knutit till universitet är främst Karriärsdagar och praktik

-
- Studenterna arrangerar Karriärsdagar på programmet med stöd från universitet
 - Tidigare studenter och potentiella arbetsgivare bjuds in och ger karriärinformation
 - Nyttan med Karriärsdagarna varierar och utforskning av möjligheter är begränsade
 - Studenterna känner till att karriärstöd på universitet finns men osäkra på syftet

Alla tre intervjupersoner hade valt en termin med praktik på en arbetsplats, den femte och näst sista terminen av studierna. Att ingå i en praxisgemenskap visade att:

- Praktiken innebar lärande även om de inte fick praktikplatsen de önskade sig
- Personligt fick de lära sig mera om sina starka sidor, motivation och färdigheter
- Professionellt fick de lära sig problemlösning, samarbete och bidra till verksamheten
- De fick rollmodeller och positiv feedback från praktikkollegorna samt nätverk

Uppfattningen om sig själv sina styrkor, förmågor och känslor visade att:

- På den ena sidan hade studenterna stark tilltro till ämneskompetenser och motivation
- På den andra sidan känner de osäkerhet inför framtiden, och om det finns jobb
- Ambivalenta känslor och oro inför framtiden är centrala i hantering av egen karriär
- Karriärfrågor diskuteras i första hand med familjen och studiekamraterna

6. Diskussion

I denna del av masteruppsatsen kommer jag diskutera betydelsen av huvudresultaten. Här besvarar jag forskningsfrågorna i relation till teori och tidigare forskning. Diskussionen utgör således den deduktiva delen i Tjoras SDI modell som jag använt som metod. Nu driver jag analysen ett steg vidare för att formulera sammanfattande slutsatser och besvara syfte och problemställning. Syftet med undersökningen har varit att få insikt om, och få förståelse för, hur studenter genom deltagande i karriärlärande aktiviteter lär sig hantera egen karriär. I förlängningen syftar studien till att ge förslag på hur universitets karriärstöd, härunder karriärvägledningen, kan utformas för att utveckla studenters karriärkompetenser. Problemställningen som har legat till grund för undersökningen har varit:

Hur lär sig studenter att hantera egen karriär och vilka konsekvenser har deras erfarenheter för universitets tillrättaläggande av karriärstöd?

Diskussionen kring betydelsen av resultaten struktureras utifrån forskningsfrågorna. Varje forskningsfråga utgör en huvudrubrik ifrån 6.1 och till och med 6.4. På bakgrund av resultatdiskussionen kommer jag att sammanfatta uppsatsens slutsatser i 6.5 och 6.6.

6.1 Hur visar studenterna kompetens i att hantera val?

Något som förvånade mig i empirin var informanternas likartade erfarenheter av att välja en utbildning och hur de beskriver sina *kompetenser att ta val*. Jag diskuterar nu vidare betydelsen av resultaten och hur individuella och kontextuella faktorer påverkar.

Informanterna berättade hur de sökte efter information om olika alternativa utbildningar. Utifrån DOTS och en kognitiv tillnärmning ges det inblick i de interna och mentala processerna när personer ska ta till sig och förstå ny kunskap. Det framgick tydligt att webben var informanternas viktigaste informationskälla. Exempelvis Lovis strategi var att söka fram vilka program som hen var behörig till på det aktuella universitetet och därefter välja program. Resultaten antyder att informanterna enligt DOTS visade medvetenhet kring de mest realistiska alternativen utifrån sin egen situation. De visade på kompetens i att ta val genom sin förmåga att aktivt samla in, analysera och ta till sig informationen. Efterhand som de fick mer kunskap värderade de följderna. Alla tre framställer sig som aktiva och ansvariga för sitt eget beslutstagande. I berättelserna finns det inga spår efter andra utforskande

aktiviteter såsom kontakter med universitets personal, studenter eller vägledning. Resultaten visar därför vilken stor betydelse webbplatser har när ny kunskap om universitet- och antagningssystemet ska förstås.

I denna studie förankrar informanterna beslutet hos sina föräldrar. Detta är i linje med tidigare forskning som lägger vikt vid att föräldrar har inverkan på de utbildningsval som barnen gör (Hegna & Smette, 2016). Där föräldrarnas inflytande även kan förstås som stödjande, och en förutsättning för att unga i en väljandesituation klarar att hantera ett eget val (Hegna & Smette, 2016, s. 1122). Det framstår som att studenternas valstrategier är något mindre planerade och rationella än vad som är utgångspunkten i DOTS. De går mera pragmatiskt än rationellt tillväga. Sultana (2012) kritiserade CMS för viktläggning på färdigheter och rationellt beslutsfattande. Sultana menade att både värderingar och attityder ingår i kompetenser att hantera egen karriär. Den bakomliggande orsaken till varför informanterna sökte sig till universitet från början, var en önskan om att förändra sin livssituation. Alla tre informanter hade jobbat några år, och i en sociokulturell förståelse bidrog tidigare lärandeerfarenheter till att de ”ville komma sig vidare”. Resultaten tycks vara mera i linje med Krumboltz och kollegornas tankar om hur karriärval tas utifrån en sociokulturell förståelse. Enligt Mitchell och Krumboltz (1996) karriärlärandeteori är det, förutom de tidigare lärandeerfarenheterna, händelser i omgivningen, den medfödda begåvningen och förmågan att lösa problem som påverkar karriärvalet. Det finns spår i berättelserna att alla dessa faktorer ligger bakom informanternas beslut (Mitchell & Krumboltz, 1996, se Højdal och Poulsen, 2007). Till exempel hade samhällsvetenskap varit ett skolämne de trivdes med i skolan, och genom familjens uppmuntrande kommentarer att ”utbildningen kommer passa dig” fick de stöd från sin omgivning inför beslutet.

I teorin om tillfälligheter och lärande förklarar Krumboltz och kollegorna att individers karriärer inte kan förutsägas och planeras. Karriären ses som ett resultat av en rad planerade och oplanerade lärandetillfällen genom livet (Mitchell et al., 2009). Speciellt Lovis uttryckte att det var slumpen som hade bidragit till att det blev samhällsvetarprogrammet eftersom hen kom in på en reservplats. Letandet på webben resulterade i att de av en slump fick veta att programmet fanns, och är ytterligare ett exempel på att deras val påverkades av tillfälligheter. Resultaten visar på två viktiga förhållanden att ha i åtanke för universiteten. Dels vilken viktig källa för information universitetens webbplatser utgör samt hur information skapar förväntningar inför framtiden. I det här fallet bilden av att bli

samhällsvetare. Min studie visar att sökning efter information inte görs så planmässig och så omfattande som DOTS modellen utgår från.

Empirin visade att karriärvalen inte ”gick i arv” utifrån social bakgrund. Studenterna kom inte från akademikerfamiljer själva, vilket majoriteten av studenter på universitet och högskolor annars gör (UHR, 2016, s. 17). Vidare kan karriärvalen förstås som ett ”good enough” val, enligt Gottfredson (2002), genom att individen gör uteslutning av möjliga alternativ och ingår kompromisser. Det innebär att unga kan avgränsa sina möjligheter innan de har utforskat alternativen mera noggrant (Gottfredson, 2002, s. 94). Det kan förklara det mera pragmatiska sättet personerna i min studie fattade sitt beslut om att bli samhällsvetare. De hade andra utbildningar som de önskade gå, men som de uttryckte det, valdes bort. Lovis hade sökt sjuksköterskeprogrammet tidigare. Kim ville bli psykolog men ändrade sig i sista minut. Billie hade funderat på att bli jurist. Billie och Lovis ”kompromissade” då de bestämde bostadsort först och därefter valde bland utbildningarna på hemuniversitetet. Resultaten tycks överensstämma med Gottfredsons (2002) teori, i förståelsen av att valen togs på bakgrund av de tillgängliga och ”tillräckligt bra” alternativen i karriärvalsprocessen.

6.2 Hur utforskar studenterna sina karriärmöjligheter?

Resultatet tyder på att informanterna redan första terminen börjar söka svar på frågan ”vad får jag för jobb när jag går en bred samhällsvetenskaplig utbildning”? Eftersom studenterna inte får klagörande svar från undervisningsmiljön så arrangerar de egna Karriärsdagar. I tillägg väljer de praktiktermin för att få ytterligare arbetslivsutforskning. Praktikterminen redogör jag för i 6.4 och här under avgränsas diskussionen till programmets Karriärsdagar.

Utifrån en kognitiv förståelse av lärande kan initiativförmågan tyda på att kompetensområdet *utforskning av möjligheter* i DOTS modellen var det område studenterna upplevde störst lärandebehov. Det är troligt att Karriärsdagarna i första hand bidrog med en mera generell förståelse av arbetslivet. De använde sig av informationen de hade fått när de själva skulle söka praktikplats. Vilket visar på hur Karriärsdagarna bidrog till karriärlärande. DOTS har även som mål att bidra till ”exploration of the different paths and strategies which are open (or closed) to particular individuals for gaining entry to those opportunity” (Watts & Law, 1977, s. 75). Resultaten i denna studie visar på variation när det gäller utbytet av utforskning av möjligheter. Billie hade två tydliga intresseområden men hade ännu inte hittat vägar vidare för att få utforska sina möjligheter. I motsättning till Lovis som vittnade om att

Karriärsdagarna bidrog till flera nya idéer. Det är därför troligt att Karriärsdagarna kan öka kännedomen om samhällsvetarnas arbetsmarknad men för den enskilde studenten uppnås inte alltid förståelsen av vilka möjligheter eller eventuella begränsningar som finns. En följd kan vara svårigheten att relatera arbetslivsinformationen till egen karriärsituation samt få möjlighet att sätta ord på sina erfarenheter.

Karriärsdagarna kan ses som en aktivitet som bidrog till informellt karriärlärande, då de mest sannolikt inte innehöll uppsatta syften eller lärandemål. Det framkom heller inte om Karriärsdagarna förbereddes med ett före- och efterarbete där studenter kunde reflektera tillsammans. Det är ändå intressant att betrakta resultaten i ljuset av lärandeprocessen i Laws (1999) taxonomi. Resultaten tycks tyda på att träffarna med arbetsgivare ledde till karriärlärande på de två första nivåerna som är ”upptäcka” och ”ordna” i och med att informanterna använde sig av karriärinformation som de fick. Däremot visade inte resultaten entydigt att Karriärsdagarna ledde till progression i karriärlärande till de två översta nivåerna i taxonomin ”fokusera” och ”förstå”. Som jag tolkar Law (1999) kräver dessa nivåer reflektion kring både ”vem och vad” studenterna ska vara uppmärksamma på, viktiga värderingar och slutligen ”förstå” följderna av olika aktiviteter. Exempel på översta stegen av taxonomin är relationsbyggande med arbetsgivare från Karriärsdagarna, och som studenterna kunde använda med under hela studietiden. Just mentorer i arbetslivet var något studenterna i min studie uttryckte de hade behov för.

Dysthe (2003) bortser inte från kognitivismens lärandeperspektiv, men menar att individen inte uppträder isolerad utan ingår i kulturella sammanhang (Dysthe, 2003, s. 326). I en lärandesituation som Karriärsdagarna kan det betyda att utforskningen av möjligheter i en sociokulturell förståelse sker i gemenskapen eller i ”flerstämmighet”, för att använda Dysthes begrepp. Jag tolkar begreppet som att om förutsättningarna för utforskning av möjligheter ska bidra till lärande, behöver studenterna få uttrycka både sin individuella kognitiva förståelse i tillägg till att delta i en gemenskap där de kan lära av varandra. Resultaten kan tyda på att det var denna kombination av lärandearenor och växlingen mellan de egna individuella behoven och lärande tillsammans som informanterna efterfrågade. Lovis föreslog karriärworkshops för att lära sig hantera stressen inför nästa övergång.

Dessa erfarenheter kan inspirera både universitets karriärstöd och ämnesmiljöerna i arbetet med att öka studenternas medvetenhet till eget lärande och karriärkompetenser. Krumboltz och kollegorna kompletterar de kognitiva lärandeperspektiven i teorin om *Planned*

Happentance. Här rekommenderas karriärstödet att lära människor att se oplanerade händelser och delta i utforskande aktiviteter för att öka chanserna att upptäcka de oväntade karriärmöjligheterna (Mitchell et al., 1999). Kim är exempel på hur en Karriärsdag bjöd på en oväntad karriärmöjlighet då en student kom och berättade om utbytesstudier. Vilket ledde det till en termin utomlands för Kim, som nu planer att jobba med internationella frågor. Sammanfattningsvis så tyder resultaten på att Karriärsdagarna i viss mån leder till utforskning och generell information om arbetslivet, men att utbytet hos var och en av studenterna varierar. Karriärsdagarna utgör en arena för informellt karriärlärande. Enligt Laws taxonomi, uppnås karriärlärande på de två första nivåerna, eftersom fokuseras ligger på att samla information och mindre kring reflektion och utveckling av karriärkompetenser. Resultaten visar behov för både individuellt och organiserat karriärstöd.

6.3 Hur reflekterar de kring sig själva och egen karriär?

Kompetensområdet *självkänedom* i DOTS modellen visar på individens förmåga att identifiera sina intressen, reflektera kring behov, personliga styrkor och sitt förhållningssätt (Watts & Law, 1977). I informanternas berättelser framkom att de ser ämneskompetens som en personlig styrka. En möjlig förklaring kan vara att Billie, Lovis och Kim trivdes i den nya rollen som student, och utbildningen ”kändes rätt” från början. Fynden kan tyda på att de förväntningar de hade till sig själva, både i studentrollen och i implementering av utbildningsvalet, blev uppfyllda. Berättelserna om hur de kände stark motivation för studierna tyder på att de fick tillgodsätt behovet som låg bakom valet att börja på universitet. En annan förklaring kan vara att de fick höra från ämnesmiljön att de ska ”ha tro på sin kompetens”. Det är möjligt att dessa faktorer bidrog till deras starka tilltro till att deras formella kompetens behövs i arbetslivet.

På den andra sidan kommer det fram i berättelserna känslor av osäkert inför framtiden. En möjlig orsak kan vara att karriärövergångar upplevs som en utmaning för många. I denna studie uttryckte informanterna sitt eget ansvar för att hantera övergången. Självkänedom, utifrån ett kognitivt perspektiv handlar om förståelse av individens unika personlighet. I DOTS uttryckt som ”what kind of personality is it that I take with me to implement in the world of opportunities that exist for me?” (Watts & Law, 1977, s. 75). Lovis oroade sig för hur jobbsökningen skulle gå till och Billie antydde att det nu var dags at börja ”rusta sig” och lägga tid på sitt cv, men att de skjuter förberedelserna framför sig. Den största oron gällde

dock behovet av att hitta jobb. Finns de och i så fall var? En annan källa till osäkerhet är bristen på kontakter ute i arbetslivet. Kim förklarade att hennes föräldrar inte kunde hjälpa med kontakter. De kunde heller inte ge information om hur Kim ska göra för att nå drömmen om att jobba med internationella frågor. I egen praxis som vägledare på universitet möter jag många studenter som söker individuell karriärvägledning kring liknande utmaningar eller lärandebehov. Och som i Kuijpers förståelse kan det betraktas som karriärkompetenserna karriärkontroll och nätverkande (Kuijpers & Scheerens, 2006).

Även om studenterna visar på osäkerhet så är de samtidigt motiverade och känner sig ämnesmässigt ”starka”. Gelatt (1989) ”positiv osäkerhet” kan karakterisera informanternas inställning till sina möjligheter i framtiden. I teorin om ”planned happenstance” tar Krumboltz med flera (Mitchell et al., 1999) likt Gelatt (1989) utgångspunkt i personens förhållningssätt. Enligt teorin om *happenstance*, så blir det viktigt i dagens arbetsliv att vara *nyfiken* på vad som finns runt oss, visa på *uthållighet* vid motgångar, behålla sin *optimism* samt vara *flexibel* inför ändrade omständigheter och våga ta *risiker* (Mitchell et al., 1999). Både Billie, Lovis och Kim visar på karriärkompetenser i Krumboltz förståelse även om deras karriäremotioner kan tolkas vara ambivalenta i hantering av egen karriärsituation.

Att veta vem man är, vilka önskningar som ska uppfyllas i livet och hur man ska ta sig dit är centrala frågor i människors liv, även för studenterna i denna studie. De visade på stark självförtroende till de ämnesmässiga kompetenserna och motivation, men samtidigt gav de uttryck för känslor av osäkerhet inför framtiden.

6.4 Hur bidrar praktik i arbetslivet till karriärlärande och förbereder studenter inför karriärövergångar?

Det var först när jag bokade tid för intervjun att jag fick information om att informanterna hade valt praktiktermin. Det var inget kriterium jag ställde upp vid urvalet till studien. Således fick praktikerfarenheterna ett större utrymme i empirin än vad jag hade kunnat förutse. I planeringsfasen tänkte jag att temat ”hantera egen karriär” kom att handla om deras föreställningar om framtiden. Nu blev det vad studenterna upplevde här och nu på sina praktikplatser som upptog dem. I linje med en fenomenologisk ansats i studien är det därför avgörande att jag som forskare har en öppenhet till informanternas erfarenheter och utforskar meningen de lägger i det de upplever (Thagaard, 2013, s. 40). Resultaten visar att, till trots för att de inte alla fick den placering de hade önskat sig, så bidrog praktiken till lärande om

egen karriär. Enligt DOTS modellen så fokuserar kompetensområdet *transition learning* på att lära sig hantera återkommande övergångar i karriären (Watts & Law, 1977). Resultaten tyder på att praktiken ökar informanternas medvetenhet om hur de kan få användning för sin kompetens i arbetslivet. ”Den här praktiken tryggar mig i att jag faktisk kan” som Lovis uttryckte det. Vilket var beskrivande för de tre studenternas erfarenheter, om hur deras mera teoretiska ämneskompetenser kunde ”överföras” till att lösa uppgifter på arbetsplatsen. Praktikuppgifter gav dem en känsla av att bemästra och att få vara med och bidra med sitt kunnande. Kim kände stolthet över att ha fått ansvaret för en utvärdering. Billie hade blivit medveten om vikten av att bidra till gode relationer i sitt arbetslag. Och Lovis beskrev erfarenheten av att överföra det akademiska skrivande till rapporter på sin arbetsplats. Förmågan att omsätta lärande i ett sammanhang till ett annat leder till en mera realistisk bild av vad som kan komma hända i yrkeslivet, enligt Watts och Law (1977).

Att få bättre inblick i hur lärandet från utbildningen kan omsättas i ett arbetslivssammanhang kan även innebära en ökad karriärkontroll. Vilket är en av fem mera övergripande karriärkompetenserna i den nederländska modellen (Haug, 2018, s 53). *Transition learning* handlar även om att lära sig kommunicera sin kompetens (Watts & Law, 1977). Resultaten visar inte att praktikperioden hade bidragit till att studenterna hade påbörjat förberedelserna inför övergången till arbetslivet, men de har tänkt på det.

Studenterna hade själv ansvar för att söka upp arbetsgivare som kunde ta emot dem på praktik. Undervisningsmiljön erbjöd de stöd vid behov. Resultaten visade att det var svårt att få placering och de hamnade hos andra arbetsgivare än de hade önskat. Resultatet pekar på ett återkommande mönster från hur utbildningsvalet gick till. Även denna gång visar de på pragmatiskt förhållningssätt till beslutsfattande och ”tackar ja” till den plats som erbjuds. Studenterna uttrycker att de trots allt blev mycket nöjda med praktikplats eftersom de upptäckte nya arbetsområden och fick lära sig mycket av kollegorna. Studenternas förhållningssätt kan betraktas som Planned Happenstance. När världen är i ständig ändring så behöver människor förhålla sig till de oplanerade händelserna som en del av karriärhanteringen, och genom att ta tillvara på dessa händelser uppstår lärande (Mitchell et al., 1999). Resultaten visade att genom att vara positivt inställda till de chanser som dök upp skapade informanterna sig möjligheter till karriärlärande och utforskning. De fick prova ut och upptäcka nya arbetsområden de inte kände till innan.

Resultaten visar att informanterna utvecklades både personligt och professionellt genom att ingå i en praxisgemenskap på arbetsplatsen. Det finns spår i resultaten som uttrycker det Lave och Wenger (1991) beskriver i begreppet praxisgemenskap (Lave & Wenger, 1991, se Dysthe, 2003). Där sätts lärogemenskapen i fokus framför de individuella och kognitiva aktiviteterna. Informanterna beskrev betydelsen av det kollegiala bemötande de fick som avgörande för att de bjöds in till ”givande och tagande” i ett gemensamt lärande. Law (1999) lägger i *community-interaction theories* vikt vid den sociala kontexten och att hantera egen karriär i samhandling med andra. Det är intressant att i denna *community* som Law (1999) benämner lärandearenan som, sammanfattar mycket av det som informanterna fick utav deltagande i praktikterminen: återkoppling, rollmodeller, förväntningar att uppfylla, stöd och kontakter (Law, 1999, s. 38). I brist på bra översättning av *community* till svenska väljer jag att benämna denna form för lärande, genom deltagande i en praxisgemenskap, som *kollektiv karriärlärande*.

6.5 Hur lär sig studenterna att hantera egen karriär-sammanfattande diskussion

Inom karriärutvecklingsparadigmet ses karriärvalet som en livslång process med återkommande övergångar där individen är den aktiva ”agenten” i hantering av egen karriär (Savickas, 2015). Billie, Lovis och Kim har redan lärandeupplevelser av att hanterat val från sin tid som elever. I den svenska skolan, säger Lovén (2015), råder det idag ett marknadstänk med fria skolval och många valalternativ för eleven att ta ställning till. Informanterna har därför varit med om flera skolvalssituationer innan de sökte sig till universitet. De har även lärt sig av övergången de har gjort till arbetsliv. Kan de tidigare valsituationerna ha gjort de till kompetenta väljare av utbildning?

Resultaten visade att informanterna uttryckte medvetenhet om vilka valstrategier de använde och hur det kom sig att valet föll på samhällsvetarprogrammet. Det framkom tydligt att beslutet togs av dem själva. Där de valde främst utifrån personliga intressen och motiv. Informanterna tog heller inte hjälp av andra när de sökte information. Det universitetet förmedlade på webben blev ända källan. Föräldrarna var viktiga både i samband med beslut av utbildning och under studietiden men mest som ett bollplank. Informanterna valde inte utbildning utifrån föräldrarnas karriärbånar. Alla tre studenterna var ”förstagerations-akademiker” i sin familj. Emellertid gjorde de enligt Gottfredson (2002) teori

avgränsningar och kompromisser som innebar att mera önskvärda utbildningar valdes bort. Det väcker mina tankar om hur tydligt det framstår att valprocessen försiggår mestadels som en individuell aktivitet för informanterna i denna studie.

Resultaten visar således att informanterna, genom sina tidigare erfarenheter har lärt sig att ta eget ansvar för sina val. Vilket kan ses som en rådande norm i det samhälle vi lever i. Bengtsson (2015) beskriver att ansvar närmast osynligt läggs på individen genom politikens så kallade ”mjuka styrning”. Denna förskjutning av ansvar menar Kjærgård (2012) kommer till uttryck genom ”det aktiva medborgarskapet” där individens karriärplaneringsfärdigheter blir en aktivitet som hela tiden pågår i den livslånga lärande diskursen. Det kan vara en förklaring till varför intervjupersonerna i min studie lägger vikt vid det egna ansvaret i hur de lär sig hantera egen karriär. Erfarenhet från egen praxis är att unga vuxna har många motiv till varför de vill studera, som det var för Billie, Lovis och Kim. Framför att se deras val av utbildning som rationella betraktar jag de som pragmatiska. Valet av utbildning handlar även om hur man vill bo och leva och strukturer i omgivningen som de måste förhålla sig till. Önsknings om vad unga vuxna vill jobba med i framtiden kan kännas långt fram och kan dessutom vara svårt att få grepp. Att välja en bred samhällsvetenskaplig utbildning kan därför ses som en strategi att hålla ”många dörrar öppna” och låta vägen vara målet. Vilket Krumboltz (2009) menar är ett bra förhållningssätt i en föränderlig värld där det blir allt svårare att ha fastställda mål för karriären. Bauman (2002) påpekar att i det individualiserade samhället är väljandet ett uttryck för människans frihet, men att denna friheten har sitt pris. Så som jag tolkar Baumans så kan priset, för deltagarna i min studie, vara osäkerheten de känner kring utbildningens användbarhet på en otydlig arbetsmarknad.

I en sociokulturell förståelse av karriärlärande är det centralt att kunna förhålla sig till att framtiden är osäker i hantering av karriärer (jämför teorier från Krumboltz och Gelatt). Detta i motsatsen till en kognitiv förståelse där utgångspunkten är att karriärer pågår i en värld med mer stabila förhållanden. Intervjupersonerna i denna studie vet med sig själva att de har en ”stark” formell kompetens, som de gärna vill komma ut i arbetslivet och använda. I linje med Krumboltz (2009) perspektiv, visar informanterna ett öppet förhållningssätt och vågar ta del av nya lärandeupplevelser. Denna strategi, menar Krumboltz (2009), kan vara den bästa för att hantera karriären i dag, när arbetslivet är i ständig ändring. En slutsats jag drar är att Billie, Lovis och Kim intar detta ”Krumboltziska” förhållningssätt. Det är så de lär sig att hantera sina karriärer efterhand som de ser till att skaffa sig nya lärandeupplevelser.

Eftersom utforskandeaktiviteterna bara delvis besvarade frågan om jobb­möjligheter för samhällsvetare, drar jag slutsatsen att känslan av en osäker framtid kvarstår. De är positivt osäkra i Gelatts (1989) förståelse. Därför kan ambivalenta känslor uppstå hos studenten mellan ”vad man vill” på den ena sidan och ”var i arbetslivet” man kan få vara med och bidra på den andra sidan. Intervjupersonerna i denna studie var motiverade att förlägga en hel termin på praktik i arbetslivet för att få lära sig mera om hur arbetslivet fungerar. Kan utforskningen efter möjligheterna för den ”breda utbildning” de går vara uttryck för ett sökande efter en professionsidentitet? De hade ju fått höra när de började programmet att de kunde bli ”nästan vad som helst”. Resultaten visar tydligt att praktiken i en sociokulturell förståelse bidrog till både självkänedom och lärande genom samhandling. Slutsatsen är att genom att delta i en praxisgemenskap fick studenterna förebilder och feedback. Vilket de uttryckte var viktigt för kommande övergång i karriären. Ett perspektiv på identitet, säger Heggen (2016), är att den sociala identiteten blir skapt genom samhandling och utgör den berättelse som unga konstruerar om sig själva. Att stödja studenterna i deras karriärberättelse i samband med en praktiktermin skulle kunna vara en viktig uppgift för universitets karriärstöd och undervisningsmiljö. Där karriärlärande även handlar om berättelsen om vilken samhällsvetare jag ser mig som, inte enbart uppmärksamhet på ”vad får jag för jobb”.

Om vi återgår till en kognitiv förståelse av lärandet på praktikplatsen, drar jag slutsatsen att kompetensområdet *transition learning* var det område som informanterna uttryckte att de utvecklade mest jämfört med de andra delarna i DOTS. Detta framkom tydligt med tanke på att de inte hade den praktikplats som de önskade sig. Personligt utvecklades de genom att få och ta ansvar för arbetsuppgifter och genom återkoppling från praxiskollegorna. Sedd i ljuset av tidigare forskning så stöds slutsatsen av de longitudinella undersökningarna av Stiwne och Jungert (2010) och Nyström et al. (2008). Den första studien visar att studenter lär sig generiska färdigheter och kulturella värderingar i en arbetslivskontext (Stiwne & Jungert, 2010). Den andra artikeln konkluderar med att karriärbanor hanteras som en dialektisk process. Informanterna i min studie visade på motivation för att lära sig, och vara drivande i sin egen karriärutveckling genom aktiviteterna de valde att delta i. Genom aktiviteterna fick de kännedom om sig själva och omgivningen. Detta stämmer överensstämmer med Nyströms med flera (2008) synsätt att karriärer hanteras dialektisk. Där studenterna, som genom en rörelse, förhåller sig till ny kunskap och ändrar riktning och vision om framtida arbetslivet allt efter som de får mera kunskaper. Vilket jag tolkar vara i motsättning till Law

(1999) som menade att lära sig hantera karriären sker stegvis genom en hierarkisk och linjär lärandeprocess.

Genom att använda den stegvis-deduktiva induktiva metoden av Tjora (2012) har jag, både i analys av empiriska resultat, de teoretiska resonemangen och hittills i diskussionen, till slut lyft blicken och undrat: vad handlar det här om på ett mera övergripande plan?

Enligt Tjora (2012) är målet för den stegvis-deduktiva induktiva metoden att uppfylla en begreppslig utveckling, konceptualisering eller teori. Här har jag tagit fasta på ord som ständigt har återkommit till mig och som jag menar beskriver de generella drag som studenterna i denna studie visar till. Det begrepp jag föreslår är att karriärer hanteras i *ambivalenta rum*.

Begreppet *ambivalenta rum* står för de komplexa områden där karriärlärande skapas. Det sker både inom individen genom inre tänkande och kognitivt lärande, i känslorna och förhållningssätten samt utifrån lärandeerfarenheter i samspel med andra. Jag har identifierat främst fem lärandearenor; den första är utbildningen och i denna studie specifikt praktikterminen, den andra arenan är familjen och den närmaste omgivningen, den tredje studenternas arrangemang Karriärsdagar på universitet. Ytterligare två arenor nämndes, men hade en mindre framträdande roll hos informanterna. De var universitets karriärstöd samt deras "vardagslärande" som jag benämner som karriärlärande på fritiden. Ett exempel på ambivalens från "hemmaarenan" är när Lovis bildat sig en uppfattning om hur det är att jobba på kontor från filmer. På praktiken visade sig att föreställningen om en tuff arbetsmiljö inte stämde i verkliga arbetslivet, Lovis upptäckte att "*det är inte en massa läskiga, elaka gubbar som sitter där i sina kontorsstolar*".

Som jag har visat i diskussionen av resultaten återkommer begreppet ambivalens.

"Ambivalens" (u.å) betyder enligt den svenska Nationalencyklopedin: "*kluvenhet, vacklan (mellan intressen), konflikt mellan motstridiga impulser, känslor eller föreställningar*". Jag menar att begreppet sammanfattar resultaten om hur informanterna lär sig hantera den egna karriären på ett emotionellt plan. I denna masteruppsats kan det röra sig om den enskilda studentens utforskning av både sin självuppfattning, sin livsvärld och omvärld, och föreställningar om möjliga framtider. Det kan även handla om praktik- och arbetslivsrummet eller rummet för nätverkande och kontakter. Som empirin visar så kan "*ambivalenta rum*" uppstå inom undervisningsmiljön också. Exempel på detta var när studenterna berättade om

valet av praktikterminen och att de fick en upplevelse av att lärarna gav praktikterminen olika värden. Några lärare sa ”klart ni ska ta chansen” medan de uppfattade att andra lärare rekommenderade de att läste kurser på universitet istället. Andra berättelser som kan tolkas med begreppet *ambivalenta rum* var utbildningens erkännande och ”värde” på arbetsmarknaden. Studenterna upplevde att den akademiska miljön stärkte deras ämnesmässiga kompetens och tron på en bred samhällsvetenskaplig utbildning. För därefter möta en undran från omgivningen om vad de egentligen ”blir”. Vilket kan tolkas som ett ifrågasättande av utbildningens användbarhet och det utbildningsprojekt de tagit sig an. Utforskningen av arbetslivsrummet och studenternas kognitiva rum med föreställningar om möjligheter i framtiden bjuder på ännu flera exempel där ambivalens kan uppstå. Billie som brinner så stark för två samhällsfrågor men som ännu inte vet om det är möjligt att arbeta med i verkliga arbetslivet. Begreppet *ambivalenta rum* menar jag kan bidra till en konceptualisering och därmed bredda förståelsen för hur studenter erfar att de lär sig hantera karriären under sin studietid. Att identifiera motstridiga känslor eller föreställningar i syfte att skapa en bättre balans, kan vara ett stöd för studenterna i egen karriärlärandeprocess och utveckling av karriärkompetenser.

6.6 Vilka konsekvenser har studenternas erfarenheter för tillrättaläggande av universitets karriärstöd?

Mitt syfte med studien har varit att genom kvalitativa intervjuer få insikt om och förståelse för hur studenter genom olika aktiviteter lär sig hantera egen karriär. Jag tar nu utgångspunkt i huvudresultatet, att karriärer hanteras i *ambivalenta rum*, för att svara på den andra delen i problemställningen: vilka konsekvenser kan studenternas erfarenheter ha för tillrättaläggande av universitets karriärstöd?

Resultaten visar att studenter lär sig att hantera sin egen karriär genom deltagande i aktiviteter som bara delvis är knutna till universitets formella lärandemiljö och karriärstöd. Studien stödjer sig således på andra forskares antaganden om att karriärlärande är en ständig pågående process, och som inte alltid är organiserad eller har uttalade lärandemål (jämför Thomsen 2014; Haug 2018). En konsekvens av hur studenter lär sig hantera egen karriär i denna studie är att lärandet från de olika arenorna sällan knyts samman och reflekteras runt.

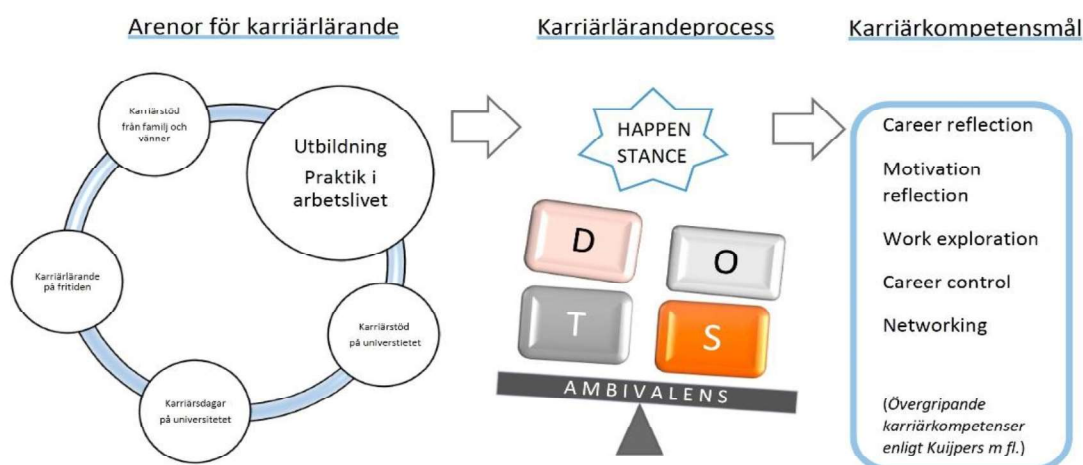
Studenterna uttrycker behov för att utforska vad den ”breda utbildningen” kan leda till. Enligt DOTS modellen framträder kompetensområdet *opportunity awareness* som ett område

de är i stort behov av att utforska. De söker efter möjliga framtider genom deltagande i Karriärsdagar och praktik-terminen men utbytet varierar för den enskilda och leder inte alltid till att karriärkompetenser utvecklas. Genom analys och diskussion av resultaten har jag kommit fram till att det är särskilt den övergripande karriärkompetensen *career reflection* (Kuijper & Scheerens, 2006) som är central för intervjupersonerna i denna studie. Jag drar slutsatsen att om lärandeaktiviteterna ska bidra till utveckling av övergripande karriärkompetenser, behöver innehållet och progressionen i lärandet bli mera synlig för studenterna. Här skulle karriärstödet vid universitet kunna bidra till att medvetandegöra lärandeprocessen och utvecklingen av karriärkompetenser. Till exempel genom att erbjuda olika former av karriärundervisning som inkluderar karriärdialoger. Antingen som moduler i utbildningen, till exempel i samband med val av praktikkurs, eller integrera karriärlärande i ordinarie kurser i programmet. Bridgstock (2009) argumenterar för en integrerad modell och menar att erbjudande om karriärundervisning redan första året på utbildningen gör studenterna proaktiva i egen karriärprocessen. Syddansk universitet, har som sagt ett liknande undervisningsupplägg som Bridgstock (2009) förespråkar. Syddansk universitet visar på positiva resultat av integrerat karriärstöd för alla studenter. Detta i förhållande till deras tidigare modell med individuell karriärvägledning.

Enligt Guichard (2001) är målet med undervisningsinsatsen att främja studenternas förmågor att hantera karriärväxlingar och övergångar. De två bakomliggande perspektiven på karriärlärande, det kognitiva och sociokulturella, som jag har använt mig av som teoretisk ram i denna studie, skulle kunna utgöra grunden för organiseringen av karriärundervisning. I linje med Kuijpers och kollegornas forskning så är det mitt förslag att universitet och högskolor bör erbjuda arenor för karriärdialoger knutit till moment i utbildningen. Utifrån syftet att lära genom karriärreflektion i en gemenskap, kan den enskilda studenten bli medvetna om sina egna *ambivalenta* rum. I karriärdialoger skapas det förutsättningar för reflektion kring egen karriärsituation och utveckling av övergripande karriärkompetenser (Kuijpers & Sheerens, 2006). Vilket ses som utbytet eller målet med de karriärlärande aktiviteterna. Dysthe (2003) argumenterar för att både de kognitiva och sociokulturella lärandeteorier kan bidra till att förstå det sociala samspelet i lärandeprocessen. Som jag tolkar Dysthe kompletterar de båda tillnärmningarna varandra, och ger förståelse av olika sidor av lärandet. I ett undervisningsupplägg skulle både det formella och informella lärandet i hantering av egen karriär förklaras. Således skulle studenterna kunna bli mera medvetna om

den egna karriärlärandeprocessen. Ett förslag är därför att föra samman DOTS modellen och Krumboltz och kollegornas teorier, som jag här förkortar till *happenstance*.

Slutligen presenterar jag en modell som kan ge en översiktsbild över hur de olika begreppen, som har legat till grund i denna masteruppsats, hänger ihop enligt mig förståelse av fenomenet karriärkompetenser. Modellen sammanfattar analys och diskussion av de resultat jag har presenterat, och som har bidragit till att svara på studiens syfte och problemställning.



Modell som illustrerar karriärstöd före, under och efter en praktiktermin.

Modellförklaring

Längst till vänster illustrerar cirkelarna de *arenor för karriärlärande* som intervjupersonerna i denna studie nämnde. Jag väljer att fokusera på utbildningen, som illustreras som den största cirkeln. Praktikterminen betraktar jag som den *karriärlärande aktiviteten*. I modellen utgör aktiviteten ett tillfälle för formellt lärande. Eftersom praktiken är en valbar del i utbildningen och har en egen kursplan. Arenan för karriärlärandet är i detta fall både undervisningsmiljön på universitet och praktikplatsen i arbetslivet.

Mitten av modellen illustrerar den *karriärlärandeprocessen* hos den enskilda studenten. Där vågen illustrerar de *ambivalenta rum* som kan uppstå hos den enskilda i hantering av egen karriär. På vågen finns de fyra kompetensområdena som utgör DOTS, illustrerad med var sin box. Som grund för karriärlärandeprocessen ligger, förutom DOTS och det kognitiva lärandeperspektivet, även Krumboltz och kollegornas sociokulturella tillnärmning. Som i större grad tar hänsyn till omgivningens inverkan på läroprocessen och karriären. I modellen

är detta perspektivet markerat med en stjärna och benämnt som *happenstance*. Stjärnan illustrerar även Krumboltz teoretiska perspektiv på karriärstödet roll. Exempelvis att studenter bör uppmuntras att vara nyfiken på planerade och oplanerade lärandeupplevelser genom att prova nya aktiviteter, ta nya kontakter och initiativ, till att förhålla sig positivt osäkra samt våga att utmana sig. *Happenstance* illustrerar även studenternas medvetenhet om tillfälligheternas betydelse för egen karriär.

Vågen illustrerar individens lärandebehov och att hantera ambivalenta karriäremotioner. Studenterna i denna studie hade olika behov för karriärlärande. Forskarna Watts och Law (1977), menar att människor har olika lärandebehov inom områdena i DOTS beroende på karriärsituationen. I ett tänkt upplägg för *karriärundervisning*, som undervisningsmiljön och karriärstödet på universitet planerar tillsammans, så kan till exempel tre moduler erbjudas i samband med en praktiktermin. Där *första modulen*, inför ansökan av praktikplats, kan handla om förberedande inför praktiken. Genom karriärdialoger kan studenterna lära sig utforska möjligheter, reflektera kring motivation och lära sig kommunicera kompetens och nätverka. Det kan även handla om övning i att skriva ansökningshandlingar och intervjuutövning. I den *andra modulen* kan det i ett tänkt undervisningsupplägg erbjudas karriärworkshops halvvägs i praktikterminen där reflektion kring lärandeupplevelser från att arbetslivet är tema. Här kan *ambivalenta rum* illustrera de tankar kring egen karriärsituation som studenter har behov för att reflektera kring, eller karriärrelaterade utmaningar som de behöver dryfta. I intervjuerna tok till exempel studenterna upp svårigheterna att ”överföra” sina teoretiska kompetenser till arbetsuppgifter de hade fått. I den *tredje modulen* efter praktiken kan efterarbetet bestå i att föra karriärdialoger om framtid, möjligheter och barriärer samt hantering av osäkerhet. I linje med Law (1999), som erkänner komplexiteten i nutida karriärplanering, så framför han i *community-interaction theory* styrkan i att ta hjälp av signifikanta andra i sin omgivning. Karriärundervisning i modulen efter praktikterminen kan även innehåll reflektioner kring nätverk och rollmodellens betydelse för hantering av egen karriärutveckling.

Målet är att utveckla studenternas *karriärkompetenser*. Slutligen den sista delen i modellen, längst ut till höger, illustrerar utbytet av aktiviteterna på de olika arenorna och den karriärlärande processen som har försiggått före- under och efter praktikterminen. I modellen illustreras målen med Kuijpers övergripande karriärkompetenser; *karriärreflektion*, *motivationsreflektion*, *arbetslivsutforskning*, *karriärkontroll* och *nätverkande*.

7. Avslutning och förslag till vidare forskning

Syftet med studien har varit att undersöka själva lärandeprocessen som kan leda fram till att karriärkompetenser utvecklas. Ambitionen har varit att bidra till ökad kunskap om temat utifrån ett studentperspektiv och med relevans för utformning av karriärstöd till studenter inom högre utbildning. Sultana (2012) konkluderar med att karriärkompetenser är ett mångfacetterat begrepp med olika betydelser i olika länder. I en svensk kontext finns inget enhetligt ramverk som tydliggör vad utbytet av karriärstöd bör vara och vad det har för mål. Till grund för analysen har jag använt DOTS modellens fyra kompetensområden av Watts och Law (1977). Därutöver har jag använt mig av karriärlärandeteorier när jag har belyst lärandeprocessen, både ur en kognitiv respektive en sociokulturell tillnärmning. Jag intervjuade tre blivande samhällsvetare och lade örat till deras berättelser. Hur lärde de sig att hantera egen karriär under sin studietid?

Svaret på denna fråga, som utgör första del av problemställningen, visade att karriärlärande sker genom aktiviteter som de själva tar initiativ till och väljer att delta i. Dessa karriäraktiviteter försiggår på olika lärandearenor. Några aktiviteter är delvis knutna till universitets lärandemiljö, som Karriärsdagarna på deras program och praktiken. Resultaten tyder på att studenternas deltagande i karriärlärande aktiviteter inte alltid bidrar till utveckling av karriärkompetenser. Det karriärlärande, som var mera informellt, men viktigt för studenterna, var stödjande samtal med familj och vänner. Studenterna uttrycker främst behov för att utveckla karriärkompetenser i att utforska sina möjligheter och karriärreflektioner. För att beskriva generella drag från empirin, som jag har studerat i ljus av olika teorier, introducerade jag begreppet karriärlärande i *ambivalenta rum*. Begreppsutveckling utgör sista steget i SDI-analysen som ligger till grund för den kvalitativa analys jag har genomfört. Begreppet beskriver möjliga konsekvenser av att studenter i den egna karriärlärandeprocessen upplever en kluvenhet som de behöver förhålla sig till.

Den andra delen av problemställningen utgör frågan; vilka konsekvenser kan studenternas erfarenheter ha för tillrättaläggandet av karriärstöd på universitet?

Jag konkluderar att även motiverade studenter med hög tilltro till sina ämneskompetenser kan känna osäkerhet inför framtiden. På bakgrund av intervjupersonernas svar föreslår jag ytterligare en karriärlärandearena med syfte att erbjuda studenter karriärdialoger knutna till utbildningens lärmiljö. Detta för att kunskaperna från de karriärlärande aktiviteterna ska

kunna knytas samman och ses i sin helhet. Jag har utformat en modell som förslag på hur karriärstöd och undervisningsmiljön kan integreras. Detta utifrån syftet att erbjuda karriärundervisning med fokus på lärande och utveckling av karriärkompetenser. Denna modell ger en visuell bild över problemställningen. Den visar sammanhangen mellan lärandearenorna, karriärlärandeprocessen och utbytet i form av Kuijpers fem övergripande karriärkompetenser.

Även om urvalet i min studie var begränsat till tre personer så ser jag det som möjligt att resultaten kan överföras till att gälla studenter inom utbildning generellt, främst av två orsaker. Dels att definitionen, som ligger till grund för denna studie är att ”alla har en karriär” samt antagandet om att karriärer utvecklas i ett livslångt lärandeperspektiv. Jag har gjort en begreppslig generalisering (Tjora, 2012, s.164). Det begrepp jag har utvecklat, med utgångspunkt i empirin, kan ha relevans för andra som studerar hur karriärkompetenser kan utvecklas.

När det gäller vidare forskning ser jag behovet för att studera närmare hur karriärlärande, genom olika undervisningsupplägg, kan utveckla karriärkompetenser. Det finns forskning som gäller yngre elever och gymnasieungdomar. Jag har inte funnit tillsvarende nordiska studier som omfattar studenter inom högre utbildning. Ett förslag är att prova ut upplägg där karriärlärande aktiviteter läggs tillräta, förslagsvis moduler inom ett samhällsvetenskapligt program. Evalueringen av ett integrerat karriärstöd skulle kunna läggas upp som en longitudinell studie. Jag har tidigare nämnt Syddansk Universitet och deras modell för karriärlärande aktiviteter i undervisningen. Enligt en kontakt med ansvarig vid karriärcentrat på universitet så har de ännu inte bedrivit uppföljande forskning. I förlängningen skulle vägledningsdidaktik och karriärlärande vara ett område för forskning. Kuijper och Meijers (2012) visar till positiva samband mellan karriärrelaterade lärandemiljöer och utveckling av karriärkompetenser. Haug (2018) påminner om att praxisfältet behöver, förutom metodisk insikt, även ha ett holistiskt perspektiv när karriärlärande utformas och organiseras som karriärundervisning.

Ett tema som framträder är karriärvägledarnas eller karriärstödet behov för kompetensutveckling. Enligt NICE, nätverket för europeiska universitet som utbildar vägledare, betraktas vägledarprofessionen utifrån fem områden. Två av dessa områden är Career Counselling, innebärande vägledning i snäv bemärkelse och Career Education, innebärande vägledning i vid bemärkelse (Lovén, 2015, s. 38). I vägledningsforskningen har

flertalet studier haft fokus på den snäva vägledningen där samtalet och metoder står i centrum (Lovén, 2015, s. 33). I min studie har karriärstöd i bred bemärkelse varit utgångspunkten. Fortsatt forskning på området karriärundervisning skulle kunna bidra med ökade kunskaper som rör pedagogiska eller vägledningsdidaktiska teman. Till exempel tillrättaläggande av karriärlärande i kollektiv, som Law (2001) tar till orda för, eller karriärdialoger och karriärreflektion som Kuijper förespråkar. En fråga ur ett professionsperspektiv skulle kunna vara; vilka kompetenser och metoder skulle behövas för att erbjuda karriärundervisning med fokus på karriärlärande i kollektiv?

En fråga jag har burit med mig igenom denna studie är hur det traditionella karriärstödet möter studenternas olika behov. Vem bokar egentlig tid för individuell karriärvägledning och vem deltar i karriärseminarier? Generellt verkar det vara få studier om karriärvägledning i högre utbildning, enligt norska NOU-utredningen (NOU 2016:7). Samtidigt har utbildningsplatserna på universitet och högskolor ökat senaste decennierna. Målet om breddad rekrytering innebär även att nya grupper studenter börjar studera. Varken Billie, Lovis och Kim kommer från hem med en akademikerbakgrund, vilket majoriteten av studenterna kommer ifrån. En forskningsfråga vore huruvida icke-traditionella studenternas behov för karriärlärande och karriärstöd skiljer sig från andra grupper av studenter.

Karriärkompetensperspektivet kritiserar för risken att samhällets problem läggs på individen (Sultana 2013; Thomsen, 2014). Detta kan yttra sig som att brist på arbete blir den enskilda individens sak. Jag har skickat många tankar under skrivarbetet av denna uppsats till intervjupersonerna i studien. Jag fick känna på deras starka tilltro till sin samhällsvetarkompetens och optimismen om att kompetensen kommer behövas på arbetsmarknaden. De delade även med sig av sina ambivalenta känslor över att snart ta sig an en ny övergång i karriären.

Det har hänt en hel del sedan intervjuerna gjordes, då Billie, Lovis och Kim delade med sig av sina erfarenheter. Lite visste vi då att coronaviruset skulle drabba världen och kasta omkull både människors arbeten, karriärer och hälsa. I analyserna av empirin blev det allt tydligare för mig att Laws tillnärmning om kollektivet, som en källa för karriärlärande, är något vi saknar i vårt samhälle där så mycket har lämnats över till den enskilda individen att klara.

Litteraturlista

- Ambivalens. (u.å). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2020-09-13, från <https://www.ne.se/s%C3%B6k/?q=ambivalens&t=uppslagsverk&s=>
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. (S.-E. Torhell, Övers.). Bokförlaget Daidalos AB. (Originalutgåvan publicerad 2001)
- Bengtsson, A. (2015). Vägledning i ett EU-perspektiv. I A. Lovén (Red.), *Karriärvägledning. En forskningsöversikt* (s. 101-118). Studentlitteratur.
- Bergmo-Prulovic, I. (2015). *Social representations of career and career guidance in the changing world of working life*. [Doktorsavhandling, School of Education and communication. Jönköping]
- Bimrose J. och Brown, A. (2016). Forskning och studie- och yrkesvägledning. I A. Lovén (Red.), *Karriärvägledning. En forskningsöversikt* (s. 49-62). Studentlitteratur.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), s. 31-44. doi:10.1080/07294360802444347
- Bæksgaard Hansen, K. (2020, 16. april). *Career Management Skills: en integrert del av undervisningen*. Veilederforum. <https://veilederforum.no/artikler/career-management-skills-en-integrert-del-av-undervisningen>
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur. (I. Lindelöf, Övers.) (Originalutgåvan publicerad 2001)
- Euroguidance, The Netherlands (2011). *Career Compass – A toolkit for career professionals*. <http://46.101.93.64/publications/publications-concerning-practice/career-compass-toolkit-2/>
- European Council of Ministers of Education (2008). *On Better integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/council-resolution-better-integrating-lifelong-guidance-lifelong-learning>
- European Lifelong Guidance Policy Network (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Jyväskylä: ELGPN. <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>
- Fiske J., & Berge J. M. (2011). Yrkesvalgpsykologi – teoretiske modeller og kliniske problemstillinger. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(8), 751-757. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/08/yrkesvalgpsykologi-teoretiske-modeller-og-kliniske-problemstillinger>
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: a new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (2), 252-256. doi: 10.1037//0022-0167.36.2.252

-
- Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. I D. Brown, L. Brooks & Associates, *Career Choice and Development*. (4 uppl., s. 85-148). Jossey-Bass.
- Gravås, T. F. og Gaarder, I. E. (2011). *Karriereveiledning*. Universitetsforlaget.
- Guichard, J. (2001). A Century of Career Education: Review and Perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(3), 155-176.
doi:10.1023/A:1012207018303
- Hallqvist, A. (2012). *Work transitions as biographical learning. Exploring the dynamics of job loss*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning: hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforlaget.
- Haug, E. H. (2017). *Kvalitet i norske skolars karriereveiledning – i spennet mellom storsamfunnets behov og elevenes autonomi*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet].
- Heggen, K. (2016). Frafall, motivasjon og identitet. I U. Høsøien (Red.), *Utdanningsval – identitet og danning* (s. 37-54). Gyldendal Akademisk.
- Hegna, K. & Smette, I. (2016). Parental influence in educational decisions: young people's perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1111-1124.
doi:10.1080/01425692.2016.1245130
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. (1997). Careership: a Sociological Theory of Career Decision Making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44.
doi:10.1080/0142569970180102.
- Hodkinson, P. (2008). *Understanding career decision-making and progression: Careership revisited*. John Killen Memorial Lecture, Woburn House
- Hooley, T., Watts, A. G., Sultana, R. G. & Neary, S. (2013). The 'Blueprint' framework for career management skills: a critical exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 117-131. doi:10.1080/03069885.2012.713908
- Høydal, L. (2019). *Karriärvägledning. Teman och metoder*. Lisbeth Høydal.
- Høydal, L. & Paulsen, L. (2007) *Karrierevalg: Teorier om valg og valgprosesser* (utg. 2). Danmark: Rosendahls-Schultz
- Jacobsen, D.I. (2017). *Hur genomför man undersökningar? Introduktion till samhällsvetenskapliga metoder* (S. Anderson Övers.; uppl 2). Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 2015)
- Johannessen, E.F., Rafoss Witsø, T., Rasmussen Børve, E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Kidd, J. M. (2006). *Understanding Career Counselling: theory, research and practice*. Sage Publications. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hillmebooks/detail.action?docID=334600>
- Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi: den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg* [Doktoravhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik DPU, Aarhus Universitet].
- Kompetanse Norge (2020, 21 januari). *Presentasjon Karrierekompetanse*. <https://www.kompetansenorge.no/Karriereveiledning/kvalitet-i-karriereveiledning/oppdatert-versjon-kvalitetsrammeverket/presentasjon-av-kvalitetsrammeverket/>
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6(1), 71-81. doi:10.1177/001100007600600117
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. doi:10.1177/1069072708328861
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior* 78(1), 21–30. doi: 10.1016/j.jvb.2010.05.005
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37:4, 449-467. doi: 10.1080/03075079.2010.523144
- Kuijpers, M. & Scheerens, J. (2006) Career competences for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303-319.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitative forskningsintervjuen* (uppl. 3:1). Studentlitteratur.
- Langström, C. (2017). *Lärande i professionellt samtalsstöd. Villkor för vuxna arbetssökandes karriärprocesser*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-dots thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35-54. doi:10.1080/03069889908259714
- Law, B. (2001). *New thinking for connexions and citizenship*. Cambridge: The Centre for Guidance Studies for Career-Learning Network.
- Lindh, G. (1997). *Samtalet i studie- och yrkesvägledningsprocessen*. HLS Förlag.
- Lovén, A. (Red.). (2015). *Karriärvägledning. En forskningsöversikt*. Studentlitteratur.
- Lundahl, L. (red.) (2010). *Att bana vägen mot framtiden. Karriärval och vägledning i individuellt och politiskt perspektiv*. Studentlitteratur.

-
- Mackay, S., Morris, M., Hooley, T. and Neary, S. (2015). *Maximising the impact of careers services on career management skills: A review of the literature*. London and Derby: SQW and International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Malterud, K. (2014). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning: en introduktion* (P. Larson. Övers.; 3 uppl.). Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 2011)
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Vocational Counselling and Development*, 77(2). 115-124. doi:10.1002/j.1556-6676.1999.tb02431.x
- Neary, S., Dodd, V. and Hooley, T. (2015). *Understanding Career Management Skills: Findings From the First Phase of the CMS Leader Project*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- Nyström, S., Dahlgren Abrandt-Dahlgren, M., & Dahlgren, L.O. (2008) A winding road – professional trajectories from higher education to working life: a case study of political science and psychology graduates. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 25-229. doi:10.1080/01580370802439896
- Piróg, D. (2015). Job search strategies of recent university graduates in Poland: plans and effectiveness. *Higher Education*, 71(4). 554-573. doi:10.1007/s10734-015-9923-5
- Saks, A. M., Zikic, J. & Koen, J. (2015). Job search self-efficacy: Reconceptualizing the construct and its measurement. *Journal of vocational behavior*, 86, 104-114. doi:10.1016/j.jvb.2014.11.007
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. doi:10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x
- Savickas, M.L. (2015) Career Counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. I P.J. Hartung, M.I. Savickas & W.B. Walsh. (Red.), *APA Handbook of Career Intervention. Volume 1: Foundations* (s. 129-143). Washington, DC: American Psychological Association.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Riksdagen. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100

- SOU 2001:45. *Vägledning i skolväsendet*. Stockholm: Sahlström.
<https://www.regeringen.se/49b720/contentassets/1bf4179fb416458eb40addee730a55a/karriarvagledning.se.nu---vagledning-i-skolvasendet>
- SOU 2019:4. *Framtidsval – karriärvägledning för individ och samhälle*. Stockholm: Nordstedts Juridik. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2019/01/sou-20194/>
- Stiwne Edvardsson, E. & Jungert, T. (2010) Engineering students' experiences of transition from study to work. *Journal of Education and Work* 23(5), 417-437.
doi:10.1080/13639080.2010.515967
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. doi:10.1080/13639080.2010.547846
- Sultana, R. G. (2013). Career management skills: Assessing for learning. *Australian Journal of Career Development*, 22(2), 82-90. doi:10.1177/1038416213496759
- Sundelin, Å. (2015). *Att skapa framtid. En analys av interaktionen i studie- och yrkesvägledande samtal med unga i migration*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]
- Sveriges vägledarförening (2020). *Deklaration*. <https://www.vagledarforeningen.se/deklaration/>
- Säljö, R. (2014). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning* (3:e uppl., s. 251-309). Natur och kultur.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2016). *Vitenskap, kunnskap og praksis, Innføring i vitenskapsfilosofi for helse – og sosialfag*. (1. utg, 7. uppl). Gyldendal Akademisk.
- Thomsen, R. & Skovhus Boelskifte, R. (2016). Karrierekompetence i skolen. I U. Høsøien (Red.), *Utdanningsval – identitet og danning* (s. 37-54). Gyldendal Akademisk.
- Thomsen, R. (2014, 12 december). *Ett nordiskt perspektiv på karriärkompetens och vägledning*. Publicerad av Nordiska nätverket för vuxnas lärande NVL. <https://nvl.org/content/ett-nordiskt-perspektiv-pa-karriarkompetens-och-vagledning>
- Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken*. (S.-E. Torhell, Övers.). Studentlitteratur. (Originalutgåvan publicerad 2010)
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitativa forskningsmetoder i praxis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Universitetskanslersämbetet (2020). *Universitets och högskolors årsrapport 2020* (Rapportnummer 2020:9). <https://www.uka.se/statistik--analys/arsrapport-om-universitet-och-hogskolor/arsrapport-2020.html>

-
- Universitetskanslersämbetet (2020). Statistikdatabas: Högskolan i siffror. Antal examina 2019. <https://www.uka.se/statistik--analys/statistikdatabas-hogskolan-i-siffror/statistikomrade.html?statq=https://statistik-api.uka.se/api/totals/23>
- Universitet- och högskolerådet. (2016, 1 april). *Kan excellens uppnås i homogena studentgrupper?* https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2016/uhr-kan-excellens-uppnas-i-homogena-studentgrupper.pdf
- Universitet- och högskolerådet. (2019, 29 maj). Bolognaprocessen – det europeiska området för högre utbildning. <https://www.uhr.se/internationella-mojligheter/Bolognaprocessen/>
- Varshney, D. (2013). Boundaryless Careers to Career Entrepreneurship: Redefining Career in 21st Century. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 2(4), 86-90.
- Vilhjálmssdóttir, G., Dofradóttir A. G. & Kjartansdóttir, G. B. (2011, 25 juli). *Voice of users – Promoting quality of guidance for adults in the Nordic countries*. Publicerad av Nordiska nätverket för vuxnas lärande NVL. <https://nvl.org/content/voice-of-users-promoting-quality-of-guidance-for-adults-in-the-nordic-countries>
- Watts, A. G. & Law, B. (1977). Schools, careers and community. I T. Hooley & L. Barham (2015). *Career Development Policy and Practice: The Tony Watts Reader* (s. 71-78). Stafford: Highflyers Resources.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. (2000). New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal of the Advancement of Counselling*, 22, 173-187

Bilaga 1: Inbjudan om att delta i studien

Vill du delta i ett masterprojekt om hur universitetsstudenter utvecklar kompetenser i att hantera sin egen karriär?

Temat för mitt masterprojekt är ”career management skills” som i nordiskt sammanhang översätts till **karriärkompetenser**. Det handlar om färdigheter och kunskaper för att få insikter om sig själv och sina möjligheter. Det innebär även att rusta sig för att hantera återkommande val och förändringar som till exempel karriärövergången mellan utbildningen och arbetslivet. Jag vill fördjupa mig i temat genom att **intervjua er studenter som läser termin 5**. Det krävs inga förberedelser. Alla har ni unika erfarenheter och upplevelser som jag ser fram emot att lyssna till.

Nina Nettet heter jag, och går **Masterprogrammet i karriärvägledning på INN** (Høgskolen i Innlandet, Norge). Jag jobbar även som studie- och karriärvägledare på Uppsala universitet. Att vägleda studenter vidare mot arbetslivet är något jag verkligen brinner för. Därför har jag valt detta tema på masteruppsatsen. **Syftet** med undersökningen är få en ökad förståelse för hur universitet och högskolor kan bidra till att studenter utvecklar sina karriärkompetenser.

Intervjuerna kommer ta ca 60 minuter. Det är intervjuer på plats där enbart du och jag möts för att samtala kring ett antal teman. Jag kan träffa dig i städer som Karlstad, Uppsala, Stockholm och Göteborg. Lyckas vi inte få till ett fysiskt möte så kan vi ses via Skype. När du kontaktar mig avtalar vi tid och plats för intervjun, och du får mer fördjupad information om projektet. Därefter får du skriva på ett informerat samtycke. Det är enbart jag och min handledare på INN som har tillgång till intervjumaterialet. Alla uppgifter kommer att **behandlas konfidentiellt** och personuppgifter anonymiseras. Mitt masterprojekt har en godkänd etikansökan om behandling av personuppgifter hos norska NSD. Detta är ett krav i Norge för att få göra datainsamling genom intervjuer. All data raderas när masteruppsatsen är klar 2020. Hoppas du vill bidra med dina tankar och erfarenheter genom att ställa upp på en intervju.

Välkommen med din anmälan! Du anmäler intresse genom att sms:a, ringa eller mejla mig. Du är också välkommen att höra av dig om du vill ha ytterligare information om projektet innan du bestämmer om du vill bli intervjuad. Allt deltagande är frivilligt och du kan lämna studien närsomhelst om du önskar det.

Bästa hälsningar

Nina Nettet

Mobil

Epost

Bilaga 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Inledning

Presentera mig

Information – kort om bakgrund & syfte, använder intervjuguide med teman, ramarna – tid, spelas in (ljud), anteckningar, informerat samtycke

Har du några frågor du vill ställa till mig innan vi börjar?

Intervjuguiden **BETEENDEFRÅGOR – VAD... faktiska händelser, erfarenheter uttrycks, handlingar** **UPPLEVSEFRÅGOR – HUR... tänker, känner, värderar**

BAKGRUND – erfarenhet övergångar

Berätta lite om dig själv... ålder, familj, fritid, vad gjorde innan började universitet, tidigare utbildning, arbete

Hur kom det sig att du valde X utbildning?

- Väljandet gick till
- Motiv bakom valet utbildning
- Vad viktigt/avgjorde beslutet
- Hur övergången till studier upplevdes

KOMPETENS - möjlighetshorizont

Vad ser du framför dig att du vill arbeta med när du är klar med din utbildning?

Vad känns viktigt göra för att du ska ta dig dit du önskar? Ngt som känns utmanande? Som hindrar? (Om svårt svara huvudfråga)
Fråga: Vad tänker du kan vara bra att göra för få bättre bild av dina möjligheter i arbetslivet?

På vilka sätt tycker du universitet förbereder dig inför ett framtida arbetsliv?

KARRIÄLRÄNDE AKTIVITETER – arbetslivsutforskning och utprövning (career action)

Beskriv en aktivitet som gav dig inblick i hur arbetslivet fungerar...

Deltagit aktiviteter fritiden? På universitet? Vad gjorde du? Upplägget, var det organiserade aktiviteter av univ eller andra? I grupp, ensam, på eget initiativ?

Vad fick du ut av delta? Vad var mest lärorikt?

Vad betydde det för din personliga utveckling?

Vilka aktiviteter skulle du prov på/göra mera av?

Probing: Berätta... Har du exempel... Du menar alltså... Vad hände... Hur upplevde/tänkte du... Kan du utveckla... Nu förstod jag inte helt... Kan du förklara...

KOMPETENSER – bygga relationer

Vem pratar du helst med om dina karriärfunderingar?

Vad brukar samtalen handla om?

Berätta om ett tillfälle där du hade ett särskilt givande samtal...

Hur brukar du göra för att skapa dig nya kontakter?

Vilka andra skulle du kunna vända dig till för att fråga om arbetslivet och möjligheterna inom ditt område?

KOMPETENSER – reflektion person

Hur tror du att du kommer hantera övergångar framöver?

- När klar med dina studier och ska börja arbeta?

Eller en oplanerad händelse inträffar...

- Om du blir uppsagd på grund av att företaget du jobbar på flyttar?

UTVECKLA KOMPETENSER GENERELLT tillrättalägga lärandemiljön UNIVERSITETET

Vad tänker du att universitetet bör erbjuda sina studenter så att alla får träna sig i att utveckla sina karriärkompetenser?

Studenter behov tillgodosedda redan?

Aktiviteter/service som saknas?

Om du skulle komma med förslag, något specifikt

i) programledningen bör göra?

ii) studie- och karriärvägledningen bör göra?

Avslutning

Något du kommit på som du vill tillägga?

TACK för att jag fick intervjua dig!

Bilaga 3: Informerat samtycke

Till dig som vill delta i masterprojektet

”hur universitetsstudenter utvecklar kompetenser i att hantera sin egen karriär”

Detta är ett informationsbrev till dig som har anmält intresse för att delta i mitt masterprojekt genom att bli intervjuad. Här får du mera specifik information om projektet och vad deltagandet innebär.

Ansvarig för masterprojektet

Som student vid Masterprogrammet i karriärvägledning, Høgskolen i Innlandet, Norge, står jag, Nina Nesset, som ansvarig för projektet. Inger Marie Bakke, anställd vid Høgskolen i Innlandet är min handledare. Masteruppsatsen kommer att publiceras när den är godkänd och klar.

Förfrågan om att delta i en intervju

Jag önskar intervju studenter som har studerat några terminer redan och som följer ett utbildningsprogram. Via en programledare har en förfrågan gått ut till studerande på ett samhällsvetenskapligt kandidatprogram vid ett universitet i Sverige. Intresserade har därefter tagit direkt kontakt med mig, som är projektansvarig, för att avtala tid och plats för intervjun.

Syftet

Syftet med studien är att bidra med ny kunskap inom karriärvägledningsfältet och få en ökad förståelse för hur universitet och högskolor kan bidra till att studenter utvecklar sina karriärkompetenser.

Temat

Temat är ”career management skills” som i nordiskt sammanhang översätts till karriärkompetenser. Karriärkompetenser handlar om färdigheter och kunskaper för att få insikter om sig själv och sina möjligheter. Det innebär även att rusta sig för att hantera återkommande val och förändringar som till exempel karriärövergången mellan utbildningen och arbetslivet.

Syftet med intervjun

Jag önskar ta del av dina erfarenheter och upplevelser kring hur du hanterar din egen karriär och hur du utforskar dina karriärmöjligheter under tiden du studerar. Du kommer få delta i en intervju som kommer ta ca 60 minuter. Det är en intervju på plats, i ett rum där vi kan sitta ostörda och samtala. Jag kommer använda en intervjuguide. Det krävs inga förberedelser av dig innan intervjun.

Det är frivilligt att delta

Det är frivilligt att delta i projektet och du kan när som helst dra tillbaka ditt samtycke utan att ange någon orsak. Alla uppgifter om dig kommer då att anonymiseras. Det kommer inte leda till några negativa konsekvenser för dig om du väljer att dra tillbaka ditt deltagande.

Om hur dina personuppgifter kommer skyddas, förvaras och användas

Jag kommer bara använda uppgifterna om dig utifrån det syfte som beskrivs i detta informationsbrev. Jag kommer behandla uppgifterna konfidentiellt och i samsvar med gällande regler för hantering av personuppgifter.

- det är enbart jag och min handledare som kommer ha tillgång till personuppgifterna

Skriftligt samtycke

Jag har tagit del av och förstått informationen som gäller masterprojektet om

”hur universitetsstudenter utvecklar kompetenser i att hantera sin egen karriär” och jag har fått tillfälle att ställa frågor om studien. Jag vet också att jag har möjlighet att när som helst avbryta deltagandet utan att det får några som helst konsekvenser.

Jag samtycker till:

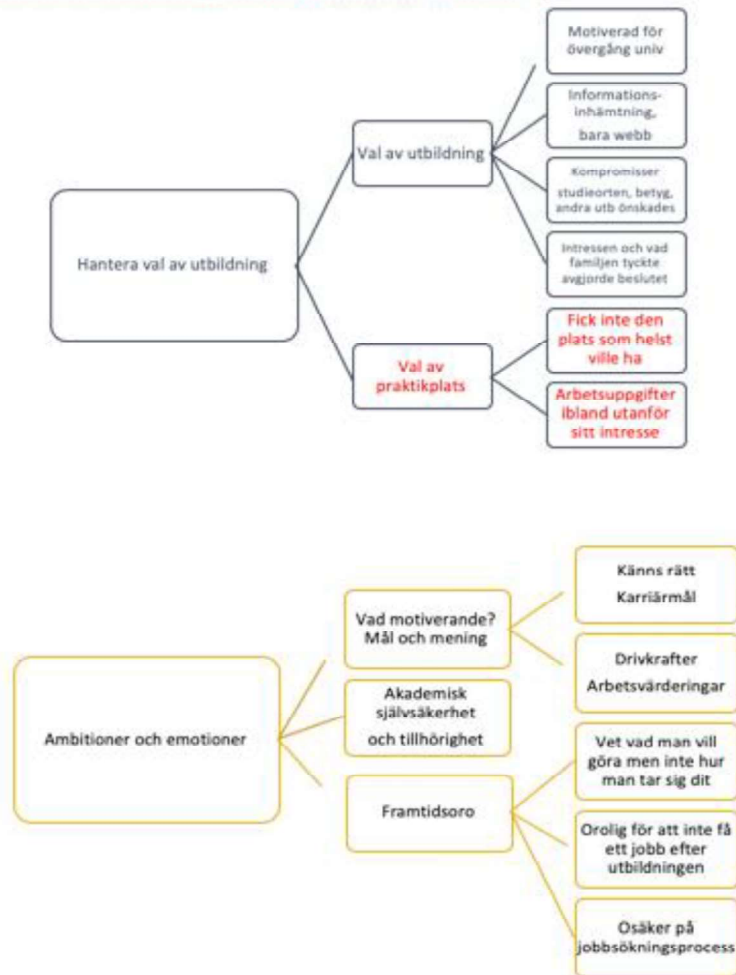
att delta i intervju

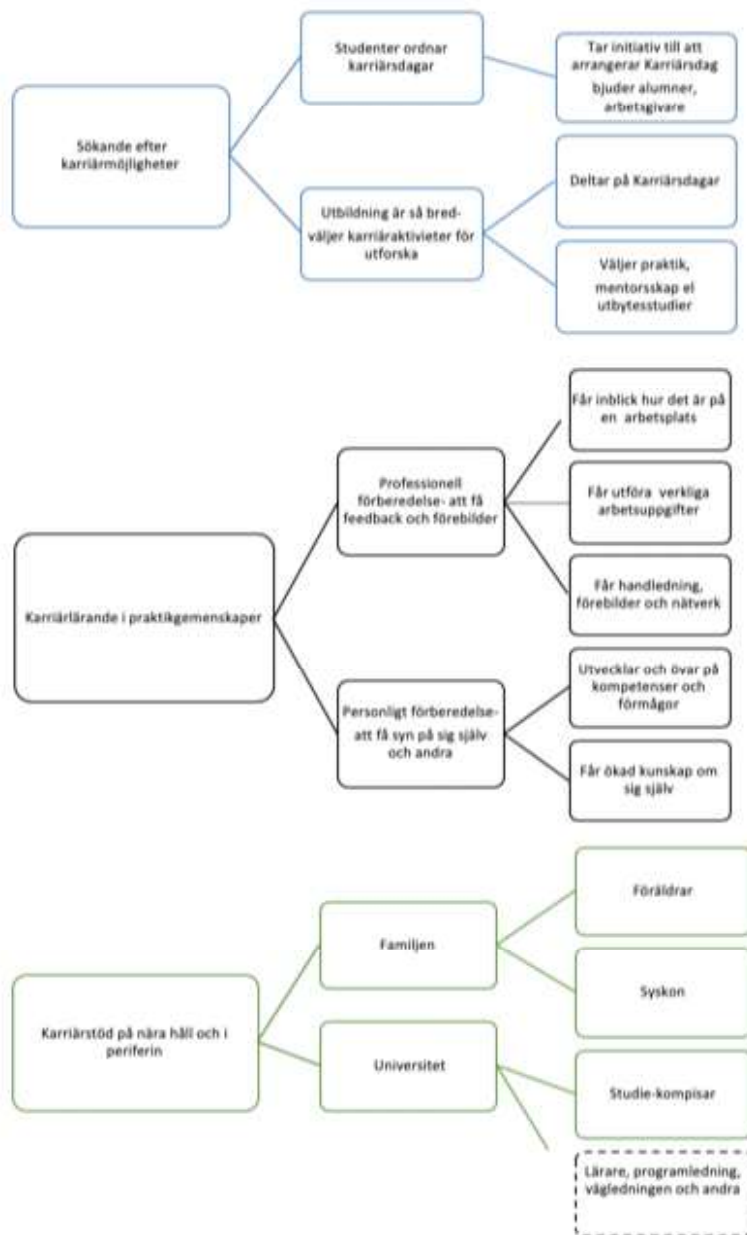
Jag samtycker till att mina uppgifter behandlas enligt ovan fram till projektet er avslutat, ca 1 juli 2020.

(Signerat av projektdeltagare, datum och ort)

Bilaga 4: Kategoriseringsschema

Kategoriseringsscheman Tematisk analys





Bilaga 5: NSD

Prosjekttittel

Karriärutveckling - med fokus på høgskolestudenters kompetenser att hantera egen karriär

Referansenummer

558982

Registrert

30.01.2019 av Nina Nasset [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Inger Marie Bakke, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nina Nasset, [REDACTED]

Prosjektperiode

15.01.2019- 15.09.2020

Status

29.07.2020 - Vurdert

Vurdering (3)

29.07.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.07.2020. Vi har nå registrert 15.09.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Med vennlig hilsen NSD Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1).

09.01.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 09.01.2020. Vi har nå registrert 28.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Med vennlig hilsen NSD Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1).

18.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 18.03.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.12.2019.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf.

Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)